

Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung: Systemakkreditierung - Rankings - Learning Outcomes

Beiträge zu einer Veranstaltung des Projekts Qualitätsmanagement
der Hochschulrektorenkonferenz
am 5./6.11.2007 in Bonn

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2008

Diese Publikation enthält Beiträge zur Veranstaltung „ Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung: Systemakkreditierung - Rankings - Learning Outcomes“, die vom Projekt Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz im November 2007 in Bonn durchgeführt wurde.

This publication contains contributions to the conference "Topics of Current Interest in Quality Assurance and Quality Enhancement: System Accreditation - Rankings - Learning Outcomes", organised by the Quality Management Project of the German Rectors' Conference, held in November 2007 in Bonn.

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2008

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätsmanagement entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt. Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion:
Barbara Michalk, Ilka Steffens

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49/(0)228/8870
Telefax: +49/(0)228/887110
E-Mail: michalk@hrk.de
Bestellung: ruetter@hrk.de
Internet: www.hrk-qm.de

Bonn, Juli 2008

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger und schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 978-3-938738-58-0

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung und Eröffnung

Prof. Dr. Dres. h.c. Peter Hommelhoff

7

Podiumsdiskussion

Von der Systemakkreditierung zum umfassenden Hochschulmanagement

Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE)

Dr. Michael Stückradt

Staatssekretär im Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen

Professor Dr. Alf Zimmer

Rektor der Universität Regensburg

Moderation

Dr. Christiane Gaehtgens

Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

10

Foren A

Qualitätssicherung unter neuen Rahmenbedingungen

Die Stellung von Evaluation und Akkreditierung in der schweizerischen Qualitätssicherung

Kalinka Huber

41

Ansätze zur Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten bei der Einführung gestufter Studiengänge

Prof.'in Dr. Ruth Becker

49

Akkreditierung versus Evaluation, Programm versus Prozess

Dr. Martin Winter

64

Absolventenstudien als Datenbasis für die fachbereichsinterne Qualitätsentwicklung

Prof. Dr. Eva Arnold

75

Implementierung von entscheidungsnahen Absolventenstudien an Hochschulen in Deutschland

Harald Schomburg

81

Auf dem Weg zur Systemakkreditierung	
Prof. Dr. Barbara Jürgens	93
Dr. Gabriele Witter	109
Hermann Reuke	121
Diskussion	128
Diversity and Differentiation in Higher Education Systems	
Frans van Vught	143
Foren B	
The international context	
Internationale Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen	
Elisabeth Fiorioli	175
Internationale Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen – Beispiel Ingenieurausbildung	
Günter Heitmann	181
On the way to mutual understanding - The terminology of Quality Assurance	
Fiona Crozier/Helka Kekäläinen	189
Das europäische Register der Qualitätssicherungsagenturen	
MinDirig Peter Greisler	195
Impact of Rankings on Higher Education: International and German Perspectives	
Professor Ellen Hazelkorn	200
Leaning outcomes in qualifications frameworks: the link to quality assurance	
Dr Bryan Maguire	211

Foren C	
Kompetenzen und Qualifikationen	
Learning outcomes and competences	
David Vaughan	216
Der Bachelor und der Arbeitsmarkt	
Zur Berufsbefähigung neuer Studiengänge	
Dr. Andreas Keller	224
Der Bachelor und der Arbeitsmarkt –	
Auswirkungen auf die Berufsstruktur	
Dr. Irene Seling	231
Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit	
Dr. Andreas Barz	236
Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit	
Dr. Tobina Brinker	246
Autorinnen und Autoren	255

Begrüßung und Eröffnung

Prof. Dr. Dres. h.c. Peter Hommelhoff
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz,
Rektor der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Sehr geehrter Herr Staatssekretär,
sehr geehrte Damen und Herren,

Ich möchte Sie sehr herzlich im Namen der Hochschulrektorenkonferenz zur traditionellen Herbsttagung unseres Projekts Qualitätsmanagement begrüßen und freue mich, dass Sie sich auch in diesem Jahr wieder in Bonn eingefunden haben, um sich gegenseitig über aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und über zukünftige Herausforderungen in diesem Themenbereich auszutauschen.

Die Einrichtung der Herbsttagung mag nun traditionell sein - das ist im Rheinland schließlich alles, was mindestens drei Mal stattgefunden hat - ihr Thema ist es jedoch nicht. In Zeiten knapper Ressourcen, steigender Studierendenzahlen sowie hohen personellen und finanziellen Engagements im Rahmen der Umstellung der Studienprogramme auf das Bachelor- und Mastersystem ist es von grundlegender Bedeutung, die Stärken der eigenen Hochschule zu erkennen, zu benennen und im Sinne der Profilbildung zu fördern. Dies kann nur gelingen, wenn es innerhalb der Hochschulen ein System gibt, das dieses „Erkennen, Benennen und Fördern“ möglich macht, ein System, das wiederholte und wiederholbare Regelkreise einsetzt, um das Gute noch besser zu machen.

Dass dies im Bereich der Forschung gelingt, zeigen uns die Ergebnisse der Exzellenzinitiative: Sie hat Bewegung in die Universitäten gebracht, sie motivierte zur kreativen Anstrengung und zu neuen Entwürfen der Zusammenarbeit. Aber wir haben das Recht und die Pflicht, auch an unsere für exzellente Forschung ausgezeichneten Hochschulen die Gretchenfrage zu stellen: wie haltet ihr's mit Studium und Lehre?

Hochschulen benötigen Qualität in allen Bereichen: woher sollen die Nachwuchsforscher kommen, wenn es in der Lehre hapert? Wie soll die Lehre den Stand der Forschung und ihren täglichen Fortschritt abbilden, wenn den Lehrenden für die Forschung die notwendige Grundausstattung fehlt? Und wie soll die Hochschulverwaltung die für alle unentbehrlichen Services liefern (Studienberatung, Prüfungsverwaltung, Mittelzuweisung) wenn ihr nicht die entscheidenden Informationen zur Verfügung stehen?

Qualität ist die Sache aller, die an einer Hochschule tätig sind - sei es in Forschung und Lehre, sei es in der Verwaltung. Nur wenn die „Chefsache“ - und natürlich auch „Chefinnensache“ - Qualität von allen als ihre eigene Aufgabe begriffen und umgesetzt wird, kann ein Qualitätsmanagement Erfolg haben und auch externer Prüfung gegenüber beweisen, dass die Hochschule das tut, was ihre ureigenste Aufgabe ist: sie gibt ihr Bestes.

Dies, so sollte man meinen, ist uns seit den Anfängen der Universität in Europa selbstverständlich, aber seitdem haben sich die Rahmenbedingungen verändert. Es reicht nicht mehr, dass eine Hochschule ihr Bestes gibt, sie muss es in der Konkurrenz um die besten Studierenden, die besten Lehrenden und die besten Forschenden auch beweisen können. Und sie muss es auch denjenigen gegenüber beweisen, die ihr die finanzielle Grundlage ihrer Arbeit liefern: dem Staat, und das heißt, den Steuerzahlerinnen und Steuerzahlern.

Die Hochschulen haben - so ist unser Eindruck - die Relevanz der Qualitätssicherung zur Umsetzung dieser Ziele erkannt und die Chance über alle Hochschultypen hinweg genutzt. Die Hochschulrektorenkonferenz betrachtet es als ihre Aufgabe, ihre Mitgliedshochschulen dabei zu unterstützen.

In den nächsten beiden Tagen werden Sie mit in- und ausländischen Expertinnen und Experten über drei Themenschwerpunkte der Qualitätssicherung diskutieren können: Systemakkreditierung - Rankings - Learning Outcomes.

Die Systemakkreditierung wird vom Beginn des Jahres 2008 an den Hochschulen die Möglichkeit bieten, ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich Studium und Lehre akkreditieren zu lassen, wodurch auch die Studiengänge akkreditiert sein werden. Kann sie der erste Schritt sein zum hochschulweiten Qualitätsmanagement, das Lehre, Forschung und Verwaltung unter einen Hut bringt oder erwarten wir hier die Quadratur des Kreises? Sie werden einen Bericht von zwei Hochschulen, einer Technischen Universität und einer Fachhochschule, sowie der sie begleitenden Agentur hören, die über die ersten Schritte auf dem Weg zu dieser neuen Akkreditierungsform berichten.

Durch die regelmäßige Veröffentlichung von Rankings ist der Wettbewerb der Hochschulen untereinander allgemein bewusst geworden und hat die Bedeutung dieser „Hitlisten“ enorm gesteigert. Die Kriterien bei der Erstellung von Rankings, ihre Methoden und Kriterien, stehen bei der öffentlichkeitswirksamen Auswertung jedoch oft im Hintergrund. Sie werden ausführlich über die unterschiedlichen Profile von Hochschulen, die Funktion und die Auswirkungen von Rankings debattieren können.

Beim letzten Schwerpunkt, dem Bereich der Outcomes, bewegen wir uns in einem Gebiet, das wir noch weitgehend als „terra incognita“ bezeichnen können, auf alten Landkarten würde man sogar die Warnung „hic sunt dracones“ lesen. In der Tat, die Umwälzung von der Input- zur Outcome-Orientierung im Studium ist enorm. Einige, die sich in diese „terra incognita“ gewagt haben, werden von ihren Expeditionen berichten und über Gebiete, die für uns alle einmal alltägliches und vertrautes Terrain werden sollen.

Qualitätsmerkmal eines Grußwortes zur Eröffnung einer Tagung sollte auf jeden Fall seine Kürze sein. Sie warten sicher ungeduldig darauf, in die Sachdiskussion einzusteigen. Ich danke den Referentinnen und Referenten, die hierher nach Bonn gekommen sind und die heute und morgen dafür sorgen werden, dass ihr kompetenter Input bei Ihnen zu nachhaltigen Learning Outcomes führen wird.

Ich wünsche uns allen eine interessante Tagung und anregende Diskussionen.

Podiumsdiskussion

Von der Systemakkreditierung zum umfassenden Hochschulmanagement

Professor Dr. Detlef Müller-Böling
Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE)

Dr. Michael Stückradt
Staatssekretär im Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung
und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen

Professor Dr. Alf Zimmer
Rektor der Universität Regensburg

Moderation
Dr. Christiane Gaehtgens
Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

Dr. Christiane Gaehtgens
Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

Ich bedanke mich, Herr Vizepräsident Hommelhoff, für diese Einführung und Begrüßung zu unserer Tagung, die ja insofern für Sie alle auch ein Novum ist, als sie nicht in den vertrauten Räumen stattfindet. Dies ist eine Folge der Tatsache, dass die Erkenntnis, wie wichtig Qualitätsentwicklung für die Hochschule ist, radikal Fortschritte gemacht hat. Wir haben statt der üblichen ca. 200 Anmeldungen insgesamt etwa 350 Personen hier. Das zeigt mehr als alle Bekenntnisse, mehr als alle Rhetorik und mehr als die komplizierte Terminologie, auf die wir uns jetzt einlassen, wie wichtig das Thema geworden ist. Das freut uns natürlich ganz außerordentlich. Denn Sie alle erinnern sich noch an die Zeiten, als man, wenn man Qualitätsmanagement, wenn man Akkreditierung oder Evaluation sagte, in den Hochschulen in entsetzte Augen blickte. Es hieß: „Das ist doch ganz unnötig. Das stellt doch unser Tun in Frage.“ Heute wissen wir, dass es umgekehrt ist. Ein vernünftiger Umgang mit Qualität, ein Bekenntnis dazu, diese sichtbar zu machen und weiterzuentwickeln, ist Voraussetzung dafür, dass gerade die einzelnen Wissenschaftler das erfolgreich tun können, was sie als den Zweck ihrer eigenen Aufgabe ansehen. Nur das Zusammenspiel der Institution als Rahmen, als Ziel, als Organisation, als Leuchtturm, in dem Wissenschaft stattfindet, und des einzelnen Wissenschaftlers macht Wissenschaft wirklich möglich. Das ist der Kern, um den es hier geht.

Sie werden vielleicht unser Thema mit einem leichten Schmunzeln gesehen haben, denn in den Worten „Systemakkreditierung¹, Rankings, Learning Outcomes“ haben wir ein Programm versteckt. Sie wissen, dass wir uns seitens der HRK sehr intensiv dafür eingesetzt haben, dass es neben der Programmakkreditierung ganzheitlichere Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Hochschulen gibt und dass die Systemakkreditierung als ein solches Modell erprobt werden kann. Wir alle wissen, dass Rankings als Ausdruck eines Wettbewerbs

¹ Die Äußerungen zum Begriff „Systemakkreditierung“ beziehen sich auf die Beschlüsse des Akkreditierungsrats vom 29.10.2007 zu Kriterien und Verfahren der Systemakkreditierung, die inzwischen in der abgeänderten und nunmehr gültigen Fassung vom 29.2.2008 vorliegen.

unter den Hochschulen viel Dynamik, auch viel Kontroverse erzeugen, aber auch viel Transparenz geschaffen haben. Wir wollen heute reflektieren, wie man mit diesem Instrument in den Hochschulen umgeht und welche direkten und indirekten Effekte es dabei gibt.

Bei dem Ganzen aber haben wir als dritten Begriff „Learning Outcomes“ hinzugefügt. Das liegt daran, dass uns wichtig ist, das eigentliche Ziel akademischer Lehre ins Zentrum der Qualitätsbewertung zu rücken. Wenn wir darüber reden, wie gute Lehre aussehen soll und wie man gute Lehre erkennen und weiterentwickeln kann, dann muss das Ziel der Qualifizierung, das Ziel des Studiums, das, was die Studierenden hinterher können und womit sie in einem wissenschaftlichen oder nichtwissenschaftlichen Arbeitsmarkt reüssieren, im Zentrum stehen. Nicht Verfahren, nicht Prozeduren, nicht Statistiken! Das alles ist nur Mittel zum Zweck. Das ist das Programm, das hinter dieser Trias von Themen steht.

Mit diesem Podium werden wir drei Schritte auf einmal nehmen. Vielleicht hat der eine oder andere an dieser Stelle gedacht: Was machen die denn da? Die sollten doch erst mal reden über „Von der Programmakkreditierung zur Systemakkreditierung“, „Evaluation und Akkreditierung“, „Qualitätsentwicklung“ und dann vielleicht „Qualitätsmanagement in der Lehre“ und dann „Hochschulmanagement“. Wir wollen aber von Anfang an deutlich machen, dass Qualitätssicherung in der Lehre in ihren verschiedenen Formen nur Teil einer gesamten Verantwortung für Qualität ist, die die Hochschulen eigenverantwortlich gestalten müssen. Wie viel Eigenverantwortung hier hinein gehört und wahrgenommen werden kann, welcher Rahmen, welche Unterstützung von außen auch gegeben sein muss, das ist Gegenstand durchaus leidenschaftlicher Diskussionen, auf die wir gleich auch zugehen wollen. Weil wir den Kontext in seiner ganzen Bedeutung umreißen wollen, beginnen wir eben mit dieser grundsätzlichen Fragestellung eine Tagung, von der ich Ihnen versprechen kann, dass sie nicht bei der Rhetorik stehen bleiben wird, sondern dass sie die konkreten politischen Probleme benennen wird, dass sie aber auch in den Arbeitsgruppen das, was an einzelnen Schritten und an einzelnen Aspekten zu berücksichtigen ist, zur Diskussion stellt. Ich wünsche mir sehr, dass Sie auch dort wie immer auf

unseren Tagungen zu einem Erfahrungsaustausch finden, der die Praxis bis zur nächsten großen Herbsttagung beflügelt.

Ich begrüße nun Herrn Professor Müller-Böling, Ihnen allen wohlbekannt als Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung und vielfältig in der jetzigen Diskussion aufgetreten, nicht nur mit dem bekannten CHE-Ranking, sondern auch mit klaren Positionen zur Systemakkreditierung, einer deutlichen Kritik an der befürchteten Bürokratisierung, die Sie darin sehen - wir werden Gelegenheit haben, darüber zu sprechen -, Herrn Dr. Stückradt, vielen noch bekannt als Kanzler der RWTH Aachen, aber schon seit längerer Zeit Staatssekretär im nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium, gerade deshalb ein wichtiger Gesprächspartner in dieser Diskussion, weil Nordrhein-Westfalen wie kein anderes Land die Qualitätsentwicklung in die Eigenverantwortung der Hochschulen gestellt hat. Sie sind natürlich auch in der direkten Diskussion darüber, wie man so viel Freiheit auf einmal nun gestalten und nutzen soll und wo die staatliche Verantwortung dennoch wahrzunehmen ist. Und Herrn Professor Dr. Alf Zimmer, den Rektor der Universität Regensburg mit vielen anderen Funktionen, unter anderem Vorsitzender des ZVS-Beirats. In Ihrer Brust, Herr Professor Zimmer, schlagen zwei Seelen, wenn es um Systemakkreditierung geht: das persönliche Bekenntnis zu diesem Verfahren, das Sie auch an Ihrer Universität vorantreiben, und eine Diskussion zwischen den bayerischen Universitäten, die ja in diesem Kontext deutlich skeptischer verläuft. Wir werden also auch von Ihnen kritische Beleuchtungen dieses Themas hören.

Frau Professor Helbrecht, Konrektorin für Lehre, Studium und internationale Beziehungen aus Bremen, die über viel Erfahrung aus der Pilotphase unseres Systemakkreditierungsprojekts verfügt, ist erkrankt. Sie hat nun gar keine Stimme mehr, nachdem sie uns krächzend in der letzten Woche noch tapfer zur Verfügung gestanden hat. Wir können ihr im Augenblick von dieser Seite aus nur gute Besserung wünschen und hoffen, dass aus dem Publikum dann solche Praxiserfahrung mit einfließt.

Wenn wir nach dem Weg von der Systemakkreditierung zum umfassenden Hochschulmanagement fragen, dann beschreiben wir die Herausforderung, vor der die Hochschulen stehen. Man soll ja das Ziel bei den

einzelnen Schritten nie aus den Augen verlieren. Wir beschreiben aber auch einen Prozess, der außerordentlich viel voraussetzt. Herr Müller-Böling, sie haben mit dem Ranking eine Dynamik in die Qualitätsdiskussion, in den Wettbewerb der Hochschulen gebracht, die Deutschland vorher noch nicht gesehen hat. Sie haben sich jetzt aber auch zu den einzelnen Instrumenten der Qualitätssicherung sehr dezidiert geäußert. Wie überwindet man nach Ihrer Vorstellung den Gegensatz zwischen Aufwand für Rechenschaftslegung für Entscheidungsprozesse in den Hochschulen, der für Qualitätssicherung unverzichtbar ist, und der Notwendigkeit, Transparenz zu schaffen, die ja auch auf einer Faktenbasis beruhen muss? Sie haben die Systemakkreditierung sehr nachdrücklich kritisiert. Ist denn tatsächlich die Programmakkreditierung das Instrument für die Zukunft in der Qualitätssicherung, oder wie muss der Weg aus Ihrer Sicht weitergehen?

Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE)

Ich habe nicht nur die Systemakkreditierung kritisiert, sondern auch viel früher schon die Programmakkreditierung. Jetzt wird vielleicht der Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben. Zuerst zur Programmakkreditierung. Ich habe bereits 2001 darauf hingewiesen, dass sie an die Wand fahren muss, weil sie vom Volumen und von den Kosten her in keinem Verhältnis zum Nutzen steht, den wir davon zu erwarten haben. Ich habe damals ausgerechnet, dass alleine die Gebühren für die Programmakkreditierung sich in einer Größenordnung von 250 Mio. D-Mark jährlich bewegen werden. Dabei sind die Kosten, die an den Hochschulen entstehen, nicht mitgerechnet. Darüber wissen wir überhaupt nichts. Wir führen gerade ein Projekt durch, um diese Bürokratiekosten in den Hochschulen an einigen Pilotfällen zu ermitteln. Angenommen, wir verdoppeln diese Kosten und rechnen sie auf einen Fünf-Jahres-Zeitraum hoch, dann kommen wir auf einen Betrag von 1,25 Milliarden Euro, die wir innerhalb eines Fünf-Jahres-Zeitraums für die Programmakkreditierung ausgeben. Das ist grob geschätzt, aber wahrscheinlich nicht völlig falsch. Dann muss man sich fragen: Wozu wird das gemacht? Nun, wir haben bei der Akkreditierung von Anfang an gesagt, es soll ein Mindeststandard der

Qualität gesichert werden, damit die Studierenden sicher sein können, dass ihnen hier keine Mogelpackung angeboten wird.

Wenn man sich das deutsche Hochschulsystem anschaut, auch die Qualitätsmaßnahmen, die grundsätzlich eingeführt worden sind, so etwa bei Berufungen, dann meine ich, dass hier der Aufwand in keinem richtigen Verhältnis zum Nutzen steht.

Jetzt sucht man nach Auswegen. Ein Ausweg war die Clusterbildung bei den Programmakkreditierungen, und der nächste ist jetzt die Frage der Systemakkreditierung. Auch hier ist es ja wieder nicht so, dass beim bisherigen Stand die Programmakkreditierung deswegen entfällt, sondern erstens muss eine bestimmte Anzahl von Programmakkreditierungen gemacht worden sein, damit man überhaupt in eine Systemakkreditierung hineinkommen kann, zweitens müssen dann nach heutigem Stand immerhin noch 15 Prozent der Programme weiterhin programmakkreditiert werden. Das heißt, hier kommt wieder noch etwas darauf und dazu. Und ich frage mich, ob wir nicht wirklich erst mal bis zum Ende denken sollten, und dann Entscheidungen darüber treffen sollten, wie das Ganze ablaufen soll. Deswegen habe ich vielleicht etwas provokativ, aber völlig ernst gemeint gesagt, lasst uns mal fünf Jahre einfach nichts akkreditieren, davon geht die Welt bei uns nicht unter.

Dr. Christiane Gaehtgens

Herr Professor Zimmer, Gegenrede! Weitergedacht ist ja schon.

Professor Dr. Alf Zimmer
Rektor der Universität Regensburg

Es ist schon weitergedacht und wir müssen natürlich durchaus Fragen stellen. Die Idee der Sicherstellung von Mindeststandards widerspricht eigentlich dem Selbstverständnis von deutschen Universitäten. Ganz simpel gesagt: Das, worum es hier geht, ist nicht so ganz neu. Die nikomachische Ethik des Aristoteles besagt, das höchste Gut des

Menschen besteht darin, dass er seine spezifische Bestform erreicht und in sein Handeln umsetzt. Das ist exakt das, was Sie als Forderung an die moderne Universität gestellt haben. Wenn wir Systemakkreditierung als Zwischenschritt nehmen, um tatsächlich sicherzustellen, dass an den Universitäten die für sie spezifische Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung entstehen und dann auch in das konkrete Handeln umgesetzt werden - Forschung, Lehre und Administration -, dann glaube ich, dass Systemakkreditierung ein richtiger Schritt ist. Ich teile übrigens die Bedenken des Kollegen Müller-Böling, wenn er nach den Vorschriften für die Systemakkreditierung fragt. Darin sehe ich ein spezifisch deutsches Problem. Statt sich auf das Ziel zu orientieren und vom Ziel herunterzudeklinieren, was wir denn jetzt an Maßnahmen einführen müssen, werden von vornherein erst einmal Richtlinien aufgestellt, die mehr oder weniger am Grünen Tisch entstehen. (Ich bin ein Fachmann für den Grünen Tisch, denn der grüne Tisch, von dem dieses Sprichwort stammt, steht in Regensburg.)

Fangen wir an in Deutschland beim Bologna-Prozess, und bei den Learning Outcomes, den Grundkompetenzen, die erreicht werden sollten: inhaltliches, methodisches Wissen, Fähigkeit zur Umsetzung dieses Wissens, Urteilsfähigkeit - *habet iudicium* war mal das große Kriterium für den Gebildeten - Kommunikationsfähigkeit, das heißt, sowohl Wissenschaft den Nichtwissenschaftlern zu kommunizieren wie auch die Probleme der Nichtwissenschaftler und der Gesellschaft in die Wissenschaft zu kommunizieren, und lebenslang zu lernen. Das sind die Kernkompetenzen, die sowohl in der Bachelor-, Master- und auch in der Promotionsphase erreicht werden sollen. Diese finden sich überhaupt nicht in den Richtlinien der Kultusministerkonferenz wieder. Sie finden sich nicht in den Grundüberlegungen des Akkreditierungsrats und in der Bildung von Akkreditierungsagenturen wieder. Sie finden sich eben auch leider zum großen Teil in den Gutachten der Akkreditierungsagenturen nicht wieder. Was ich dort lese, entschuldigen Sie, wenn ich jetzt etwas despektierlich als Arbeitswissenschaftler und Ingenieurpsychologe sage, das erinnert mich sehr an REFA-Untersuchungen, nämlich dass einfach eine Workload festgestellt und verglichen wird mit dem durchschnittlichen Tarifvertrag für Industriearbeiter, und dann wird gesagt, mehr darf der durchschnittliche Studierende nicht belastet werden. Da wird das

Pferd von hinten aufgezümt. Herr Müller-Böling, ich glaube, Sie würden mir zustimmen, wenn ich sage, wenn wir uns über das Ziel einig sind, dann können wir durchaus fragen, inwieweit man an den einzelnen Universitäten Hilfestellung leisten kann, Systemakkreditierung jetzt nicht als hoheitlichen Akt zu verstehen, sondern als Form von Mediation zwischen Hochschule und den Stakeholdern, als Coaching in der Hochschule auf dem Weg zu einer besseren Qualität und dann am Ende eines Prozesses zu sagen, dass dort ein Ansatz steht, der sich durchaus gut weiterentwickeln kann.

Dr. Christiane Gaehtgens

Sie plädieren also für eine Weiterentwicklung der Akkreditierung oder der Qualitätssicherung, die die hochschulinternen Prozesse, aber vor allen Dingen auch die Sicht der Stakeholder, derjenigen, die Erwartungen an die Hochschulen haben - wobei die Studierenden selber eine Zwischenstellung einnehmen - in den Blick nimmt. Ich glaube, wir reden viel zu viel über dieses Thema, ohne diese Perspektive in das Zentrum zu stellen. Ein gewisser Konsens zeichnet sich in manchen Punkten ja doch ab. Zu teuer sei das bisherige Verfahren, wenn es sich darauf beschränkt, Mindeststandards zu sichern, und zu oberflächlich, wenn es sich auf quantitative Aspekte beschränkt, statt die Vermittlung von Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen.

Herr Dr. Stückradt, Sie haben nun einen ganz anderen Weg gewählt als den, den wir in den meisten Ländern sehen und auch in den meisten Hochschulen. Sie haben einfach den Ring frei gegeben. Sie haben auch nicht gesagt, wir machen in den nächsten fünf Jahren gar nichts, vielleicht aus der Erkenntnis heraus, dass dann ein Prozess, der eine wichtige Dynamik entfaltet hat, zum Stehen käme, aber Sie haben es mit Ihrem neuen Hochschulgesetz ins Ermessen der Hochschulen gestellt, was sie für die Qualitätsentwicklung tun. Welche Erfahrungen machen Sie damit? Wird das freudig aufgegriffen, wird das weitgehend zurückgestellt, oder haben wir doch den Ruf nach dem Staat, der einen Rahmen setzen und Orientierung geben soll?

Dr. Michael Stückradt

Staatssekretär im Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen

Wir machen all die Erfahrungen, die Sie gerade genannt haben. Wir haben Hochschulen im Land, die von diesen Freiheiten nicht nur freudig, sondern ganz intensiv, ganz aktiv und auch ausgesprochen erfolgreich auf allen Gebieten Gebrauch machen, nicht nur auf dem Gebiet der Qualitätssicherung. Wir hören natürlich hier und da aus den Hochschulen dann doch den Ruf, es könnte ja auch besser sein, wenn der Staat das eine oder andere regelt. Aber das ist in einem Übergangsprozess so, dass man die neue Freiheit auch erst verinnerlichen muss und sie dann nutzen kann. Insgesamt finde ich nach einem Dreivierteljahr Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen die Schritte, die unsere Hochschulen gemacht haben, faszinierend in der Geschwindigkeit und im Inhalt.

Lassen Sie mich ein Beispiel nennen, das mit unserem Thema nichts zu tun hat. Wir haben früher für die Umsetzung von Hochschulgesetzen in Grundordnungen in Nordrhein-Westfalen zwei bis fünf Jahre gebraucht. Jetzt hat der Gesetzgeber ein Jahr vorgegeben. Ich bin oft gefragt worden: Schaffen unsere Hochschulen das denn? Aus meinem beruflichen Hintergrund habe ich geantwortet, davon bin ich überzeugt. Und schon nach einem halben Jahr hatten die ersten Hochschulen ihre Grundordnungen geändert und einen Hochschulrat berufen. Konkret zu unserem Thema: Auch hier hat in Nordrhein-Westfalen der Gesetzgeber sehr vieles freigegeben; die Hochschulen können und sollen ihr System zur Qualitätssicherung selbst aufbauen. Aber dennoch haben wir natürlich Leitplanken eingezogen, die besagen, dass es eine Akkreditierung geben muss. Wir haben das Gesetz von Anfang an so formuliert, dass es offen war, welche Art von Akkreditierung es sein soll, ausgehend vom Wunsch der HRK und insbesondere auch unserer Landesrektorenkonferenz, denn es muss eine Weiterentwicklung geben können. Wir haben als Landesregierung Nordrhein-Westfalen ganz aktiv in der KMK und teilweise im Verbund mit den Regierungen aus Baden-Württemberg und Bayern betrieben, dass es diese Weiterentwicklung gibt.

Jetzt zur Möglichkeit der Systemakkreditierung. Ich halte bei aller Kritik, die man an Einzelheiten noch haben kann - das wird ja in der nächsten Sitzung der KMK noch einmal diskutiert -, den Schritt, die Möglichkeit der Systemakkreditierung einzuräumen, für einen vernünftigen Schritt auf das Ziel hin, in dem wir alle übereinstimmen: umfassendes Hochschulmanagement. Von der Kultusministerkonferenz ist beschlossen worden, die Systemakkreditierung als Möglichkeit neben die Programmakkreditierung zu stellen. Ich halte es für einen sinnvollen Schritt, den Hochschulen auch hier Wahlfreiheit zu geben.

Dr. Christiane Gaehtgens

Herr Müller-Böling, so ganz mag ich nicht glauben, dass Sie wirklich denken, wenn wir fünf Jahre gar nichts tun, dann würde die Qualitätssicherung in den Hochschulen schon besser. Ich denke, dass Sie das so auch nicht gemeint haben. Wie müsste denn aus Ihrer Sicht ein Verfahren aussehen, bei dem sich tatsächlich die Situation zunächst der Lehre und dann der qualitätsbasierten Entscheidungsprozesse insgesamt in der Hochschule verbessern kann? Denn ich habe immer verstanden, dass wir uns darin doch einig sind, dass es nicht so sehr darum geht, Stunden und Ergebnisse zu zählen, sondern vor allem die Prozesse zu optimieren, mit denen die Hochschulen die Qualität ihrer Forschung, ihrer Lehre und ihres Managements verbessern können. Was wären Ihre Anforderungen an solche Verfahren? Und vielleicht die Frage dazu, wenn ich darf: Wie viel Standardisierung braucht das, wie viel Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit von außen? Das ist ja die Akkreditierung der Verfahren, von denen Herr Stückradt eben gesprochen hat.

Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Ich habe das schon ernst gemeint mit dem Moratorium von fünf Jahren, und zwar aus folgendem Grund. In der Überschrift zu diesem Panel steht „Von der Systemakkreditierung zum umfassenden Hochschulmanagement“. Dabei wird unterstellt, dass die Systemakkreditierung jetzt als das kleinere Übel im Vergleich zur Programmakkreditierung ein Treiber für

das Hochschulmanagement und für das Qualitätsmanagement ist. Nun ist das nicht die Funktion von Akkreditierung. Das müssen wir gut auseinander halten. Akkreditierung ist - und bisher ist das nirgendwo zurückgenommen worden - Sicherung von Mindeststandards. Dass es natürlich treibende Kräfte geben muss, um ein Qualitätsmanagement in den Hochschulen einzuführen, bestreite ich überhaupt nicht. Diese gibt es aber auch auf andere Art und Weise. Die Exzellenzinitiative ist ein Beispiel dafür, welche Kraft in den Hochschulen entwickelt worden ist, sich zu verbessern. Jedes Mittelverteilungsmodell in den Ländern und dann in den Hochschulen selbst setzt Kräfte zur Qualitätssicherung frei. Die Rankings tun dies, aber die Rankings tragen zur Transparenz bei. Wir müssen dies nicht allein mit dem Instrument der Akkreditierung versuchen. Wir wissen augenblicklich nicht, wie gute Qualitätssicherungssysteme aussehen. Es gibt in den Hochschulen erste Versuche, sie zu entwickeln. Wir haben das beispielhaft an insgesamt sechs Hochschulen analysiert, drei Universitäten und drei Fachhochschulen. Da zeigt sich, dass die Ansätze sehr unterschiedlich und sehr vielfältig sind. Wenn man einmal Trends herausarbeiten will, dann tendieren die Universitäten mehr in Richtung Evaluationsverfahren, die Fachhochschulen mehr in Richtung prozessorientierte Verfahren wie ISO 9000 oder TQM. Nicht das eine oder das andere ist besser oder schlechter, sondern es ist unter Umständen auch Ausdruck unterschiedlicher Profile der Hochschulen. Ein ganz wesentlicher Punkt ist, dass diese Qualitätssicherungsinstrumente nicht nur die Lehre in den Blick nehmen, sondern auch die Forschung, auch die Dienstleistungen, die Administration und die weiteren Aufgaben der Hochschule. Das ist meines Erachtens bei einem Qualitätssicherungssystem insgesamt unter strategischen Gesichtspunkten zu berücksichtigen.

Ich befürchte, dass mit einem neuen Akkreditierungsverfahren - heiße es Prozessakkreditierung, heiße es Systemakkreditierung - hier bereits in einem frühen Stadium standardisierend in das deutsche Hochschulsystem eingegriffen wird, wo wir doch die Verantwortung für die Qualität in den Hochschulen haben wollen und nicht eine neue Deutungsmacht über den Qualitätsbegriff bei den Agenturen. Deswegen plädiere ich für mehr Vielfalt, für mehr Freiraum und unter Umständen dann für ein Moratorium.

Dr. Christiane Gaehtgens

Mehr Freiraum, mehr Vielfalt - das muss gut für Sie klingen, Herr Stückradt. Aber meinen Sie auch, ganz ohne Vergleichbarkeit, einen Rahmen oder Orientierung, vielleicht nicht staatlich gesetzt, sondern im Verfahren selbst erwachsen, kommt man aus?

Dr. Michael Stückradt

Ein Moratorium halte ich nicht für gut. Lassen Sie mich das etwas überspitzt ausdrücken! Im Frühjahr wurde mir bei einer Podiumsdiskussion auf die Frage „Ist denn jetzt der Zeitpunkt überhaupt schon da, dass man über eine Systemakkreditierung nachdenken kann?“, die Antwort gegeben: „Das ist alles viel zu früh. Lassen Sie uns einmal die Ergebnisse aus den Programmakkreditierungen auswerten!“ Und für diese Auswertung wurden dann etwa 15 Jahre veranschlagt. Das wollen Sie sicher nicht, aber ein Moratorium sollten wir uns auch nicht leisten.

Ich glaube auch nicht, dass der Vorschlag mit dem fünfjährigen Moratorium gut ist. Wir haben in der Forschung durch die Exzellenzinitiative eine ungeheure Dynamik erlebt. Das vertiert es gerade zu für die Lehre zu sagen, jetzt gibt es ein Moratorium über fünf Jahre, währenddessen jeder einmal nachdenken kann. Das passt nicht zusammen. Ich gebe Ihnen, Herr Müller-Böling, aus meiner Sicht Recht, dass es natürlich verschiedene Instrumente gibt, von denen die Akkreditierung eines ist.

Ich halte es für ganz wichtig, dass es in einem Qualitätssicherungssystem für Lehre verschiedene Wege und verschiedene Möglichkeiten gibt. Das wird aber mit der Systemakkreditierung auch nicht verbaut. Deshalb war es mir auch ein persönliches Anliegen, dass sich bei der Systemakkreditierung eventuell auch Teile von Hochschulen akkreditieren lassen können.

Dr. Christiane Gaehtgens

Wir haben ein terminologisches Problem, das diese Qualitätsdiskussion immer wieder durchzieht. Einerseits sprechen wir bei der Akkreditierung über Ergebnisse, also die Sicherung von Schwellenstandards, was ich lieber sage als Mindeststandards. Und wir reden andererseits über die Qualitätssicherung von Verfahren, die Akkreditierung von Verfahren der Qualitätssicherung in den Hochschulen wie die Systemakkreditierung oder die Akkreditierung der Tätigkeit der Agenturen. Das ist eine Ambivalenz, derer wir uns bewusst sein müssen. An der Stelle ist es wichtig, auch weiterzudenken und zu fragen: Erreichen wir denn einen Fortschritt, ein Verringern der Formalismen, ein Qualitätsmanagement, das tatsächlich die Prozesse in den Hochschulen befördert, über die Akkreditierung solcher Verfahren? Wie präskriptiv muss das sein, wie deskriptiv kann es sein, und wie erzielt man eine gemeinsame Plattform und auch Vertrauen in diese Verfahren?

Professor Dr. Alf Zimmer

Wir stehen im Augenblick eigentlich in der Frage der Akkreditierung so ein bisschen vor dem Münchhausen-Dilemma: Wir müssen uns selber am eigenen Zopf aus dem Sumpf ziehen. Denn wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass es selbst in der Wirtschaft noch keine formalisierten, allgemeingültigen und von allen akzeptierten Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gibt. Wir tun manchmal so, als könnten wir diese Verfahren direkt übernehmen. Aber wenn wir uns zum Beispiel anschauen, wie sich ISO 9000 verändert hat: Zuerst ging es um die totale Dokumentation, um festzustellen - und das ist etwas, was schön nach Deutschland passt - Who is to blame? Man wollte genau feststellen können, wer an welcher Stelle einen Fehler gemacht hat und dafür haftbar zu machen ist. In der aktuellen Version will man die Prozesse untersuchen um sicher zu stellen, How to fix it?

Aber wir sind jetzt bei den Universitäten und Hochschulen. Da haben wir eigentlich ein anderes Ziel: Wir wollen optimieren. Wir wissen dabei - ehrlich gesagt - in vielen Punkten noch nicht, wie wir das machen

wollen. Die Gefahr ist natürlich sehr groß, dass wir auf der Suche nach festem Boden Beliebiges ergreifen und uns durch das Einhalten von irgendwelchen Richtlinien auf sicherem Boden fühlen. Doch dort sind wir nicht, und zwar deswegen nicht, weil wir diesen Prozess noch nicht im Griff haben.

Betrachten wir einmal die Architektur der Systemanalyse. Da gibt es Inputs, Outputs, und man will durch die Korrelation beider herausfinden, was in der Blackbox, in dem System, dazwischen steckt. Wir hoffen nun alle, dass wir dieses System so strukturieren können, dass nicht wie bisher sehr viel an Input hineingeht und auch einiges wieder herauskommt, das aber zum großen Teil durch Dinge bestimmt wird, die wir überhaupt nicht voraussagen können. Wenn man jetzt ein System entwickelt, das wie die Programmkreditierung eher eine „Zwangsjacke“ ist und eben nicht den Systemcharakter berücksichtigt, dann laufen wir in die Irre. Deswegen glaube ich, dass Systemakkreditierung ein richtiger Schritt ist, weil sie den Fokus auf etwas Anderes lenkt als auf das Produkt.

Aber Systemakkreditierung in sich kann nicht das Ziel sein, sondern das Ziel muss wirklich im Sinne von Aristoteles die spezifische Bestform sein, und zwar spezifische Bestform sowohl für die Fächer als auch für die Universitäten. Das wird natürlich hinterher das Ranking sehr schwer machen, wenn die spezifische Bestform in Theologie am Standort A eben nicht mehr direkt vergleichbar ist mit der spezifischen Bestform am Standort B. Aber wir brauchen uns ja nicht immer dem Zauber der Zahl hinzugeben. Qualitative Beschreibungen wie „Was ist das Profil der Evangelischen Theologie in Göttingen im Vergleich zur Evangelischen Theologie in Erlangen/Nürnberg?“ sind viel interessanter als zu sagen, „Die einen haben ein durchschnittliches Ranking von 1,27 und die anderen von 1,38“. Das scheint genau zu sein, ist aber möglicherweise nur eine Illusion.

Dr. Christiane Gaehtgens

Bevor ich ins Publikum gebe für Ihre Fragen und Anregungen, möchte ich die beiden externen Beobachter der Hochschulentwicklung noch einmal fragen: Glauben Sie, dass die Hochschulen für einen solchen Prozess, Qualitätsmanagement eigenverantwortlich zu entwickeln, gut aufgestellt sind?

Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Ja, das sind sie sehr wohl. Etliche haben ja auch sehr intensiv damit begonnen, das für sich selbst zu organisieren. In der gesamten Hochschulreform war es so, dass einige immer Vorreiter sind und waren. Bisher hat es dann eine große Menge gegeben, die nachgezogen hat. Noch einmal die Frage, was passiert, wenn die Systemakkreditierung beschlossen wird. Wir haben zurzeit die Notwendigkeit der Programmakkreditierung. Jetzt wird den Hochschulen in einer großen Offenbarung die Möglichkeit gegeben, sie durch eine Systemakkreditierung abzulösen. Die Systemakkreditierung bedeutet aber nach der jetzigen Ausprägung, dass die Hochschule schon sehr viel programmakkreditiert haben muss, um überhaupt zugelassen zu werden, und dann bei der Systemakkreditierung auch noch wieder etliche Programme akkreditieren lassen muss. Das heißt, dass man aus dieser Programmakkreditierung überhaupt nicht herauskommt. Am Ende dieses ganzen Prozesses steht dann eine Ja/Nein-Entscheidung. Die Hochschule wird akkreditiert, oder sie wird nicht akkreditiert. Das Risiko ist also sehr hoch. Sie müssen wirklich sehr sicher sein, das Verfahren erfolgreich bestehen zu können. Die Alternative, die sich jetzt hier anzubieten scheint, ist meines Erachtens gar nicht tatsächlich vorhanden.

Was wäre eine echte Alternative? Die echte Alternative wäre die, dass externe Experten kommen und sich Ihr Qualitätssicherungssystem, das nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung und die Dienstleistungen betrifft, anschauen und ihnen Hinweise geben. So was nennt man Auditing und ist in anderen Ländern auch durchaus üblich. Dann kann jeder Entwicklungsstand, den Sie bei der Entwicklung Ihrer Hochschule

erreicht haben, angemessen gewürdigt und die entsprechenden Hinweise für die Weiterentwicklung gegeben werden. Das würde ich im augenblicklichen Zustand der Qualitätssicherungssysteme der deutschen Hochschulen für konstruktiv und wirkungsvoll halten.

Dr. Michael Stückradt

Sie waren ja ausgegangen von der Frage, ob die Hochschulen mit der Freiheit umgehen können und ob sie dazu gerüstet sind. Aus meiner Sicht eine ganz klare Antwort: ja. Unsere Erfahrungen nach einem Dreivierteljahr in Nordrhein-Westfalen haben ergeben, dass die meisten Hochschulen es können und wollen.

Lassen Sie mich aber noch mal etwas zu dem sagen, was hier von Herrn Müller-Böling angesprochen worden ist. Wie könnte denn die Alternative aussehen? Wir haben durchaus die Möglichkeit, dass jede Hochschule ihr Qualitätssicherungssystem nicht nur entwickelt, sondern vorstellt. Man muss realistisch sagen, es wird derzeit wenige Hochschulen geben, die schon ein entsprechendes System für die ganze Hochschule haben. Ich traue es den Hochschulen aber zu, eines zu entwickeln. Im Moment ist es noch nicht so weit. Deshalb fängt man an vielen Stellen aus meiner Sicht sinnvollerweise damit an, zunächst einen Teil der Hochschule für die Akkreditierung eines Qualitätssicherungssystems vorzustellen. Es ist auch kein Zufall, wenn man hört, dass sich in manchen Bundesländern im Moment gerade kleinere Hochschulen ganz intensiv darauf vorbereiten, die gesamte Hochschule vorzustellen. Ich glaube, dass dieser Prozesscharakter auch in den Überlegungen der KMK und des Akkreditierungsrates ganz gut abgebildet wird, wenn es die Möglichkeit geben wird, das Akkreditierungsverfahren eine Zeitlang auszusetzen, damit eine Hochschule Hinweise von externen Gutachtern bekommen kann. Dafür, dass wir im Rahmen dieses Systems alles noch weiterentwickeln und darauf achten müssen, dass es gerade nicht zu einem bürokratischen Monster wird, haben Sie mich jedenfalls immer an Ihrer Seite.

Dr. Christiane Gaehtgens

Ich glaube, darin sind wir uns einig. Das ist ja auch das genuine Anliegen der Hochschulen. Die Akkreditierung hat die Funktion gehabt, die staatliche Genehmigung zu ersetzen. Eine wesentliche Funktion der Systemakkreditierung ist ja, die von den Ländern immer wieder eingeforderte Verantwortung für die Qualität der Lehre an den Hochschulen in einem Verfahren zu gewährleisten, das nicht die staatliche Genehmigung der einzelnen Studiengänge wieder vorsieht, sondern hochschulinterne Qualitätssicherung nach einem System vorsieht, das für die Länder transparent ist. Das, was Sie beide jetzt vorschlagen, setzt doch voraus, Herr Stückradt, dass alle Länder in der Bundesrepublik auf die staatliche Genehmigung verzichten. Keiner von uns kann doch eigentlich wollen, dass dieses Verfahren parallel wieder eingeführt wird, weil es keine Akkreditierung gibt. Wie realistisch ist das denn eigentlich? Und ist nicht die Gefahr einer staatlichen Steuerung durch die Hintertür dann viel zu groß, wenn wir auf die Akkreditierung verzichten?

Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Die staatliche Genehmigung mit dem System der Rahmenprüfungsordnungen war ja auch nicht wenig aufwändig. Allerdings muss man sich vergegenwärtigen, dass ein Monopolist, der Staat, damals die letzte Deutungshoheit über die Frage hatte, was Qualität ist. Heute gibt es einen Wettbewerb von verschiedenen Agenturen darüber. Da bin ich mir nicht ganz im Klaren, was das Bessere ist. Denn der Monopolist war im Hinblick auf bestimmte Dinge interessenlos, während das bei den Agenturen nicht unbedingt der Fall ist. Von daher kann es nicht darum gehen, auf das eine oder das andere zurückzukommen. Ich plädiere in jedem Falle dafür, dass die Verantwortung der Hochschulen in diesem Punkt gestärkt werden muss. Ich habe überhaupt keine Probleme damit, wenn es keine Genehmigungsnotwendigkeit mehr gibt, sondern wenn es eine institutionelle Akkreditierung gibt und dann die Hochschulen im Rahmen dieser institutionellen Akkreditierung Studiengänge anbieten können. Sie werden dann unter anderem durch die Studierenden und

durch die Rankings bewertet. Das wäre für mich ausreichend. Ich habe großes Vertrauen in die Hochschulen, die sich in den letzten Jahren ganz enorm qualitativ bewegt haben und insbesondere, und das ist ja der große Vorteil gegenüber den Rahmenprüfungsordnungen vorher, eine große Vielfalt neuer Studiengänge in kurzer Zeit entwickelt haben. Das war ja die eigentliche Herausforderung in einem europäischen und weltweiten Wettbewerb, Studiengänge viel schneller, viel mehr den Veränderungen in der Welt angemessen zu entwickeln. Das ist für mich das eigentliche Ziel, und das geht durch autonome Hochschulen sehr gut.

Dr. Christiane Gaetgens

Herr Zimmer, lieber Staat als Agenturen?

Professor Dr. Alf Zimmer

Weder noch. Um es ganz deutlich zu sagen, eine selbstbewusste Hochschule wird sich in den internationalen und nationalen Wettbewerb begeben. Und wenn sie das tut, muss sie Qualitätssicherung betreiben. Kämen Sie auf die Idee zu sagen, ein Autohersteller muss für die Autoproduktion akkreditiert werden? Nein. Sie wollen die besten Autos auf den Markt bringen und sich darin behaupten. Insofern glaube ich natürlich, dass eine autonome Universität am Ende weder die Akkreditierungsagentur noch den Staat als Aufsicht braucht. Denken wir mal an den Staat - Sie schütteln zu Recht den Kopf, Sie müssen ihn schütteln - und die staatlich reglementierten Studiengänge, die wir zurzeit noch haben, Medizin, Pharmazie, Jura, Lehramt. Dies sind Studiengänge, wo zum Zeitpunkt x die Zensur, und zwar auf ein Hundertstel genau, entscheidet, ob jemand irgendwann in den Staatsdienst genommen wird. Man geht davon aus, dass man an einem bestimmten Punkt tatsächlich erstens eine perfekte, fehlerfreie Entscheidung fällen kann und dass zweitens der Prozess mit der Prüfung abgeschlossen ist.

Im Bologna-Prozess haben wir diesen Abschluss nicht mehr. Deswegen ist die Offenheit des Systems so wichtig. Der Erwerb von Strategien zum lebenslangen Lernen ist eine der fünf Kernkompetenzen. Wie wollen wir die nach drei Jahren durch eine Abschlussklausur überprüfen? Das geht nicht. Das heißt, das die Perspektive eigentlich sehr viel weiter ist. Diese Perspektive kann nur die Hochschule durch sorgfältige Einbeziehung von Absolventenstudien und anderem erreichen, im intensiven Kontakt mit den Stakeholdern. Dort können Agenturen - ich vermeide jetzt bewusst das Wort „Akkreditierungsagenturen“ - eine große Rolle spielen im Sinne von Coaching, im Sinne von Mediation, im Sinne von gemeinsamer Entwicklung neuer Konzepte. Aber diese Idee - und das ist meines Erachtens eine Fehlentwicklung -, dass die Akkreditierungsagenturen jetzt plötzlich in loco parentis, nämlich des Staates, die Strafgewalt haben, darf nicht sein, sondern sie sollten eine ganz andere Rolle haben. Sie sollten externe Beobachter, Anreger, Anstoßgeber für den Qualitätsentwicklungsprozess sein. Wenn wir jetzt die Exzellenzinitiative betrachten, so hat ein Küstenbewohner immer Angst vor der Bezeichnung Leuchtturm, denn Leuchttürme stehen üblicherweise dort, wo man nicht hinfahren sollte, weil da Untiefen sind. Ich ziehe die amerikanische Bezeichnung „flag ship“ vor. Die Idee der Flaggschiff-Universität beinhaltet, dass die Zukunftskonzepte, die die Universität entwickelt, für die Qualitätssicherung den Auftrag zur Nachahmung geben sollte, möglicherweise zur Entwicklung von Benchmarks. Da wird man sehen: Schaffen die anderen das, wollen sie das? Oder will man dort nur einen Marketingeffekt erzielen und sagen: „Das ist etwas ganz Spezifisches unserer Universität, das kann sowieso keiner nachahmen. Wer nicht an der ABC-Universität studiert hat, wird das sowieso nicht verstehen.“ Die Aufgabe der Flaggschiffe sehe ich etwas anders, nämlich darin, dass man sich daran orientiert, was man von Heidelberg, von Konstanz, von der TU München oder von Karlsruhe lernen kann. Das wird das Ziel sein. Da können die Akkreditierungsagenturen eine wichtige moderierende, mediierende, begleitende Rolle spielen. Aber bitte nicht im Sinne einer privatisierten Aufsichtsbehörde!

Dr. Christiane Gaehtgens

Herr Stückradt, wie werden Ihre Kollegen in der KMK mit dieser Möglichkeit umgehen? Werden Sie, da wir beim Automobilbau waren, auf den Hochschul-TÜV verzichten?

Dr. Michael Stückradt

Hochschul-TÜV ist vielleicht das falsche Wort. Aber ich glaube nicht, dass man generell auf ein solches System verzichten kann. Ich bin ganz vehement dagegen, dass wir zur staatlichen Genehmigungspraxis zurückkommen, und zwar aus der vollen Überzeugung, dass die Aufstellung von Studiengängen, von Curricula in den Hochschulen viel besser angesiedelt ist als beim besten Mitarbeiter in einem Ministerium. Also keine Rückkehr zur staatlichen Genehmigungspraxis. Aber im Unterschied zu Autos geht es ja bei Hochschulen a) um staatliches Geld und b) um eine staatliche Gesamtverantwortung. Daher kann man nicht sagen, wir wollen weder das eine noch das andere, sondern der Staat hat die Verpflichtung, Leitplanken aufzustellen. Ich gehe davon aus, dass das auch die KMK im Dezember so sehen wird.

Professor Dr. jur. Lothar Zechlin

Rektor der Universität Duisburg-Essen

Ich möchte zwei Begriffe aufnehmen, die in der Diskussion gefallen sind. Das eine ist der Begriff Mindeststandards oder Verbesserung; ich sehe da überhaupt gar keinen Gegensatz. Natürlich wollen Hochschulen die Qualitätsmanagementsysteme implementieren und damit ihre Leistungen kontinuierlich verbessern. Das ist der Sinn von Qualitätsmanagement. Das tun sie aber selbst. Und bei der Akkreditierung geht es nicht um etwas, das die Hochschulen selbst machen, sondern um etwas, das externe Agenturen tun. Dafür ist meines Erachtens der Begriff „Mindeststandards“ absolut angemessen. Die Hochschulen selbst sollen sich verbessern, aber die Agentur hat mit der Akkreditierung nur genau die Aufgabe - und das ist der zweite Begriff, Frau Gaehtgens hat

„Hochschul-TÜV“ gesagt -, die ein TÜV hat. Auch der TÜV guckt nur auf Mindeststandards. Wie ich die Diskussion erlebe, wird dies aber von den Agenturen energisch bestritten. Sie empfinden das als Abwertung, als Reduzierung ihrer verdienstvollen Tätigkeit und wollen sich darauf nicht reduzieren lassen.

Ich verstehe unter Systemakkreditierung - und so hat die Landesrektorenkonferenz in Nordrhein-Westfalen im letzten Sommer ihren Beschluss verstanden - etwas komplett Anderes als das, was bisher unter Prozessakkreditierung gelaufen ist. Ich nehme aber in der HRK wahr, dass so getan wird, als habe die HRK ja schon seit drei Jahren sich auf den Weg zur Systemakkreditierung begeben, und jetzt würde das eben fortgeführt. Da hätte ich doch gewisse Nachfragen. Was jetzt durch die KMK aus der Systemakkreditierung gemacht worden ist, ist in der Tat etwas komplett Anderes als das, was die LRK in Nordrhein-Westfalen vor einem Jahr gemeint hat. Wir haben gemeint, dass die Hochschulen selbst Systeme entwickeln sollen, für die sie auch selbst die Verantwortung haben. Nun geben wir zu, dass man nicht sagen kann: gut, die machen das schon irgendwie, sondern dass es eine Art legitimes Kontrollbedürfnis der Öffentlichkeit gibt: Ist das, was sie da machen, wirklich Qualitätsmanagement? Das hatten wir mit Systemakkreditierung gemeint. Vielleicht ein falscher Begriff, der eher so, wie von Herrn Müller-Böling gesagt, Auditierung darstellt. Jetzt kommen Experten, die das begutachten und sagen, das macht ihr gut, das macht ihr schlecht. Damit wird das transparent. Aber die von uns gemeinte Systemakkreditierung ist etwas komplett Anderes als das, was die KMK jetzt macht. Sie macht ein bisschen Programmakkreditierung, ein bisschen Prozessakkreditierung; nur das Ganze heißt jetzt anders, nämlich Systemakkreditierung. Meines Erachtens ist das eine deutliche Erhöhung der Aufgaben. Da das alles Akkreditierung ist, also extern betrachtet wird, ist der Sinn von Hochschulfreiheit, Herr Stückradt, damit in Frage gestellt.

Ltd. MinR Dr. Wolfgang Meier
Thüringer Kultusministerium

Was mir bisher bei dem Ganzen noch ein bisschen zu kurz kommt, ist der Gedanke des Verbraucherschutzes. Bei Ihnen, Herr Stückradt, klang das mal leicht an. Ich möchte daran erinnern, dass ja die Rolle des Staates einmal aus der staatlichen Aufsicht herauskommt, zum anderen aber auch aus § 9 Abs. 2 HRG. Die Länder haben also die Verantwortlichkeit für die Gleichwertigkeit an verschiedenen Orten, um den Leistungsnachweisen und Hochschulabschlüssen Sorge zu tragen. Aus diesem Gedanken heraus ist das System der Akkreditierung, zunächst der Programmakkreditierung, entwickelt worden. Wir sind ja als Deutsche auch nicht die ersten, die auf den Gedanken gekommen sind, Studienprogramme zu akkreditieren. Das hat mir hier noch etwas zu wenig eine Rolle gespielt.

Zum anderen möchte ich sagen, auch bei den Automobilen gibt es eine staatliche Verantwortung. Denn ehe die Autos auf der Straße herumfahren können, brauchen sie eine Betriebserlaubnis. Diese Betriebserlaubnis wird auch nicht vom TÜV oder von der DEKRA erteilt, sondern von der kraftfahrzeugtechnischen Bundesanstalt. Von daher sind wir eigentlich gar nicht so weit weg.

Es wird immer so gerne auf die KMK eingeschlagen. Aber soweit ich mich an die bisherigen Papiere zur Systemakkreditierung erinnere und an das, was der Staat da vorgibt, ist es doch sehr weit gefasst. Es ist da lediglich von Richtlinien die Rede, die aber nicht der Staat entwickeln will, sondern der Akkreditierungsrat. Wenn ich mir die Zusammensetzung des Akkreditierungsrates ansehe, dann hat der Staat zwar von den Stimmen her eine gewisse Möglichkeit, etwas zu blockieren, das aber nur vor dem Hintergrund des Verbraucherschutzes. Von der Anzahl der Mitglieder ist er nicht überrepräsentiert.

Dr. Christiane Gaehtgens

Danke, das war ein wichtiger Hinweis. Bevor ich weitergebe, erlauben Sie mir eine terminologische Klarstellung im Anschluss an das, was Herr Zechlin gefragt hat, damit nicht weiter eine Begriffsunklarheit durch den Raum geistert. Wir hatten das Problem, dass wir zwei Begriffe für Prozessakkreditierung hatten, einer, der letztlich eine Form der gebündelten Akkreditierung war. Das haben wir nicht gemeint, als wir von Prozessakkreditierung gesprochen haben, sondern uns ging es darum, die Verfahren der Hochschulen selbst in den Mittelpunkt der Validierung zu stellen, die Brücke zu schlagen zwischen der Eigenverantwortung der Hochschulen für ihr Qualitätsmanagement und einer Vermittlung dieser Kompetenz nach außen, die den Geldgebern, den Studierenden, den Eltern, die sich informieren, anderen, die sich engagieren wollen, also den Stakeholdern, das Gefühl geben, dass Qualität nachvollziehbar und auch transparent sichergestellt wird.

Die Beratungen zur Weiterentwicklung der Verfahren im Akkreditierungsrat waren vor allen Dingen deshalb äußerst problematisch, weil es dort eine Gruppierung gab, die gesagt hat, wir können nicht nur über Verfahren reden, sondern wir müssen das Endprodukt im Blick haben. Das waren wesentlich die Vertreter, die sich zum Verbraucherschutz aufgerufen fühlten - Studierendenvertreter, Gewerkschaftsvertreter. Das führte zu der Forderung, möglichst viele Studiengänge parallel zu akkreditieren. Wir haben unsererseits darum gerungen, möglichst wenig, aber doch eine gewisse Zahl von Programmen immer wieder als Endprodukt mit in den Blick zu nehmen, damit wir ausschließlich Prozessorientierung bekommen. Das ist, glaube ich, in sehr guter Weise gelungen, weil man sich nun erst einmal darauf geeinigt hat, dass grundsätzlich 15 Prozent der Studiengänge akkreditiert werden müssen, mehr nicht, und Eintrittsvoraussetzung ist nicht, wie ursprünglich gesagt worden war, dass 50 Prozent aller Programme akkreditiert sind, sondern nur ein bis zwei pro Fakultät. Das ist also sehr weit heruntergefahren und hat fast die Verhandlungen gesprengt, aber damit sind wir zumindest bei der Dreiteilung des Kreises, nämlich: das Endprodukt im Blick zu behalten, Transparenz nach außen zu gewährleisten, indem diese Verfahren in Augenschein genommen und validiert werden, und den

Fokus auf das Qualitätsmanagement der Hochschulen zu legen, wobei die Wahrnehmung ist, dass da Hilfestellung außerordentlich angebracht ist.

Wir haben bei den Hochschulen, die an den Pilotverfahren teilgenommen haben, die Erfahrung gemacht, dass es überaus schwierig ist, die entsprechenden Dokumentations- und Entscheidungsstrukturen, diesen Kulturwandel in der Hochschule auf den Weg zu bringen. Diejenigen, die das schon sehr erfolgreich machen, können durch ein geordnetes Verfahren Anregungen an andere weitergeben.

So viel zur Terminologie. Um die Verwechslung mit der alten Bedeutung von Prozessakkreditierung zu vermeiden, haben wir uns mit den Ländern auf den Terminus Systemakkreditierung geeinigt. Soviel zur Genese; wir haben das gemeinsame Anliegen, Programme zu begutachten, so wenig wie möglich aber so viele wie nötig. Im Mittelpunkt sollen die Prozesse in ihrem System stehen.

Professor Dr. Gerald Gaberscik
Technische Universität Graz

Ich muss jetzt an das anschließen, was Sie gerade ausgeführt haben. Wenn man sich das Ganze so anhört, dann ist man sehr nahe an der babylonischen Sprachenverwirrung. Es werden für ein und dieselbe Sache in großer Leichtigkeit unterschiedliche Begriffe verwendet, und es werden eingeführte Begriffe ebenso leichthin für etwas ganz anderes angewandt. Das Thema Qualitätssicherung - und das sage ich provokant - ist eines, das in der realen Welt seit 25 Jahren bekanntermaßen nur mehr ein Teil des Qualitätsmanagements sein kann. Wir sprechen jetzt ein Vierteljahrhundert danach noch immer von Qualitätssicherung. Ich glaube, wir sollten hier einmal eine Bereinigung vornehmen. Wir sollten uns klar darüber werden, welche Begriffe wir wie definieren wollen und sie nicht neu erfinden, sondern vielleicht auch schauen, ob es nicht schon Definitionen dafür gibt. Dann werden wir uns leichter tun. Wir werden uns nämlich wieder untereinander verstehen. Dass der Fortschritt, der an den Universitäten ja schon sehr groß ist, den sie autonom ja voraus- und

weitertragen, mit einer letzten Draufsicht als Auditierung und vielleicht dann auch noch mit einem TÜV-Stempel, wenn es sein muss, in unserer Reglementierungswut in Europa passieren kann, wird dann schon noch gehen.

In diesem Sinne würde ich vorschlagen, dass wir mal eine Veranstaltung nur dazu einberufen, um eine Begriffsklärung durchgängig durchzuführen.

Dr. Christiane Gaetgens

Das ist ein wichtiger Hinweis, den wir in einer Tagung vor wenigen Wochen schon einmal bekommen haben. Wir würden eine solche Tagung einleiten mit einem Glossar, mit einem Vorschlag, wie die Begriffe zu verstehen sind. Daran müssen wir aber noch ein bisschen basteln. Das wird sicher eine ziemlich kontroverse Sache. Gibt es weitere Fragen oder Kommentare?

Klaus Bednarz

Technische Universität Berlin

Die erste Bemerkung mache ich mit einem Augenzwinkern. Ich glaube, Aristoteles, Herr Zimmer, hat sich, als dann Autohersteller zum Vergleich mit Universitäten und den dort zu erbringenden Bildungsleistungen, herangezogen wurden, einmal im Grabe umgedreht.

Auf einen ganz wichtigen Aspekt wurde hier noch nicht eingegangen. Was geschieht innerhalb der Universitäten, wenn akkreditiert wird, wenn die Peers dorthin kommen und mit den Menschen in den Universitäten sprechen? Das ist für mich ein ganz wichtiger Prozess, dass Fachleute von außen mit anderen Fachleuten über Studiengänge sprechen, über Lehre. Diesen Austausch müssen wir uns erhalten.

Der zweite Punkt ist der: An dieser Stelle werden unter anderem auch die Studierenden eingebunden, mit denen Gespräche ohne die Lehrenden

geführt werden. Wenn wir ein anderes System einführen, sollten wir auch daran festhalten, die unterschiedlichen Statusgruppen mit einzubinden, insbesondere natürlich die Studierenden.

Dr. Christiane Gaehtgens

Danke sehr. Und nun bitte ich alle Mitdiskutanten hier auf dem Podium um ihre Antworten zu den Fragen.

Professor Dr. Alf Zimmer

Es ist das Wort vom Verbraucherschutz gefallen. Verbraucherschutz bedeutet üblicherweise - und das ist das alte Wort vom caveat emptor -, der Käufer soll Acht geben und trägt die Verantwortung, wird jedoch dabei unterstützt. Denken wir daran, mit welchen Prozessen wir es im Augenblick zu tun haben! Wir tun im Augenblick noch immer so, als hätten wir Studiengänge, die entsprechend der allgemeinen Bedingungen für Diplomstudiengänge entwickelt worden sind, die einen bestimmten Inhalt haben, die eine formal rechtliche, sehr ausgeklügelte Regelung haben und für die am Ende ein Zeugnis verliehen wird, und damit hört die Verantwortung auf. Das ist aber nicht mehr so. Eine Universität, die sich wirklich in den Bologna-Prozess hinein begibt, ist eben nicht so auf das Endprodukt bezogen. Selbstverständlich muss natürlich auch im Austausch mit den Stakeholdern etwas geschehen. Deswegen plädiere ich für eine andere Rolle der Agenturen, eben tatsächlich eher die moderierende, unterstützende, Entwicklungen anstoßende Methode als die Feststellung, ob der Workload bei 16.400 Stunden pro Jahr oder doch bei 16.075 Stunden liegt. Das sind nicht die Punkte, um die es eigentlich geht.

Die Systemakkreditierung, gerade wie sie die Rektoren von Nordrhein-Westfalen definiert haben, ist ein richtiger Schritt auf diesem Weg, weil der Fokus nicht auf Endprodukte gerichtet ist, sondern auf das System, in dem Qualität entstehen kann. Da sind natürlich auch Mindeststandards möglich, die jede Universität einhalten muss. Das Schlimme ist nur, dass

im Augenblick die entscheidenden Mindeststandards von den Verwaltungsgerichten vorgeschrieben werden. Da sollten wir uns doch keinen Illusionen hingeben! Wenn es um Kapazität und dergleichen geht, ist immer nur die Entscheidung der Verwaltungsgerichte maßgeblich. Da geht es nicht darum, dass Qualitätsentwicklung betrieben oder auch nur ein gewisser Mindeststandard eingehalten wird, sondern entscheidend ist, wie das Verwaltungsgericht Mannheim zum BVG-Urteil von 1972 formulierte: „Unzulässige Niveaupflege ist zu unterbinden.“

Das aber wollen wir nicht. Auf der anderen Seite müssen wir uns einmal die Größenordnung anschauen. Als Georg Picht den Bildungsnotstand ausrief, gaben wir 3 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für Bildung aus. In der Zwischenzeit sind wir weit zurückgefallen. In Ländern wie Korea und Singapur gibt man allein für den tertiären Bereich 3,3 bis 4,5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts aus - wir liegen bei 1,1 Prozent. Und wenn von diesen 1,1 Prozent dann auch noch eine substantielle Summe in Transaktionskosten geht, dann habe ich als Rektor einer Universität, die wirklich um jeden Euro kämpfen muss, große Bedenken. Da müssen wir wirklich schauen, wo wir am besten in die Qualität investieren.

Dr. Michael Stückradt

Ich nehme die drei Stichworte auf. Wir wissen alle, dass „Verbraucherschutz“ ein etwas schräges Wort ist, aber der Kern ist natürlich richtig. Ich hatte das zusammengefasst unter der staatlichen Gesamtverantwortung. Dabei gehe ich allerdings davon aus, dass wir es hier mit studienwilligen jungen Menschen zu tun haben, die sich schon sehr wohl ein Urteil bilden können. Da kann eine Akkreditierung einen Mindeststandard gewährleisten. Umso wichtiger ist dann das, was von Herrn Bednarz gesagt wurde, dass man Studierende und andererseits auch Vertreter der Arbeitswelt einbezieht. Das halte ich persönlich für richtig.

Herr Zechlin, Sie hatten gesagt, das ist dann doch eine Eingrenzung der Freiheit, wenn hier mit Systemakkreditierung einiges als Leitplanken vom Staat vorgegeben wird. Es mag ja sein, dass die nordrhein-westfälische

LRK hier etwas andere Vorstellungen hatte. Der Kern ist doch, dass bei der Systemakkreditierung, wie sie jetzt diskutiert wird, die Hochschulen a) die Freiheit haben, den einen oder den anderen Weg zu gehen, und b), dass sie bei der Konzipierung eines Qualitätssicherungssystems ihren Weg wählen und diesen dann vorstellen. Es wird ja nicht etwa ein Qualitätssicherungssystem definiert, das dann für die ganze Republik und für alle Hochschulen und für alle Fakultäten unverändert gelten soll, sondern das System lässt Vielfalt zu.

Wenn Sie sagen, da wird von Seiten des Akkreditierungsrates nachher möglicherweise doch zu viel über einen Leisten gezogen, dann möchte ich darauf verweisen, dass im Akkreditierungsrat auch Vertreter der Hochschulen sitzen, und die staatliche Seite immer Wert darauf gelegt hat, dass der Vorsitz des Akkreditierungsrats bei den Hochschulen liegt.

Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Der Kollege aus der TU hat gemeint, dass Fachleute mit Fachleuten und mit Studierenden sprechen und dass das außerordentlich wertvoll ist. Das sehe ich durchaus auch so, aber die Frage ist, wie wir das in der Akkreditierung schaffen wollen, insbesondere in der Programmakkreditierung. Die 1,2 Milliarden Euro, die ich vorhin genannt habe, sind ja leider nicht den Hochschulen zugeführt worden wie die 1,9 Milliarden für die Exzellenzinitiative, sondern sie sind ihnen faktisch entzogen worden für Akkreditierungsaktivitäten.

Die Gleichwertigkeit der Abschlüsse heißt nicht, dass es eine Gleichheit der Abschlüsse ist. Das ist genau das Problem, das ich in diesen Akkreditierungsverfahren sehe. Wenn Sie sich die Handbücher anschauen, so sind sie umfangreicher als vorher die Rahmenprüfungsordnungen.

Der Verbraucherschutz wird sicherlich zu Recht angeführt. Aber da geht es dann, und das muss man sich immer vergegenwärtigen, um einen Mindeststandard. Bei der Ausstattung der Bibliotheken, bei den Berufungsverfahren, bei der grundsätzlichen Qualität des ganzen Systems habe ich um diesen Mindeststandard an Universitäten und Fachhoch-

schulen wenig Sorge, jedenfalls nicht in der Größenordnung von 1,25 Milliarden Euro, die wir fünf Jahre dafür ausgeben würden.

Die Begriffsverwirrung, die herrscht, ist ein Ausdruck des geringen Erkenntnisstands, den wir hier zurzeit haben. Deswegen bin ich in der Tat dankbar und komme auf das zurück, was Herr Stückradt auch zu Recht sagte: Der Staat zieht sich hier sehr, sehr stark zurück und lässt die Vielfalt zu. Das ist erklärtes Ziel. Das finde ich außerordentlich erfreulich, weil wir eben diese Entwicklungen eigeninitiiert von den Hochschulen brauchen. Wir müssen nur aufpassen, dass der Staat nicht durch die Akkreditierungsagenturen ersetzt wird und diese dann definieren, was richtige Qualität ist und wie man Qualität einzig und allein sichern kann. Wenn das vermieden werden kann, bin ich dankbar.

Dr. Christiane Gaehtgens

Ich bedanke mich bei Ihnen allen. Das war eine wirklich engagierte und in die Mitte der Probleme hinein führende Auftaktdiskussion, aus der wir doch entscheidende Weichenstellungen für die Arbeit in den weiteren Gruppen und Plenen mitnehmen können.

Es ist deutlich geworden, dass wir ein Problem mit dem Begriff der Akkreditierung haben, weil dieser Begriff nach dem jetzigen Verständnis die Eigenverantwortung und die Gestaltungsmöglichkeit der Hochschulen für ihre Qualitätsprozesse nicht hinreichend abbildet. Ich habe mich nach dieser Diskussion und nach vielen anderen in der HRK natürlich auch gefragt, ob wir entweder den Begriff umdefinieren können oder ob wir ihn ersetzen müssen. Aber es muss ganz deutlich sein, dass es darum geht, die Verantwortung der Hochschulen und die Prozesse in den Hochschulen, die Qualität sicherstellen, zu gewährleisten; dafür Transparenz und Unterstützung von außen zu schaffen.

Wir haben den Agenturen und dem Akkreditierungsrat hier implizit zwei Rollen zugewiesen. Sie haben sich zwischen diesen nicht wirklich entschieden, weder für beide noch alternativ für eine: zum einen für die Gewährleistungsfunktion, also Transparenz zu schaffen, Validierung zu

schaffen für die Schwellenstandardsicherung von Qualität entweder bei Qualitätssicherungsverfahren oder bei den Ergebnissen. Zum anderen wäre die Funktion von Beratern bei der Qualitätsentwicklung in den Hochschulen denkbar. Ich glaube, dass uns die Vertreter der Agenturen und vor allem die des Akkreditierungsrates sagen würden, dass das eine das andere nicht ausschließen muss.

Deutlich geworden in dieser Diskussion ist aber, dass die Sicherung von Schwellenstandards nicht der Haupt- und alleinige und Geld und Zeit und Energie fressende Auftrag sein darf, sondern dass wir darüber hinausgehen und die Entwicklung der Qualität in den Mittelpunkt stellen müssen. Darüber wäre auch eine Diskussion mit dem Akkreditierungsrat zu führen, der ja in seinen letzten Beratungen und Ergebnissen sehr deutlich gemacht hat, dass er sich für diese Entwicklung verantwortlich fühlt, und auch dafür die Agenturen in den Stand zu setzen, die Hochschulen bei der Entwicklung solcher Prozesse zu unterstützen. Deshalb bitte ich Sie, auch gerade die letzten Beratungsergebnisse noch einmal sehr deutlich zur Kenntnis zu nehmen.

Bei der Terminologie gibt es in der Tat ein großes Problem. Denn wir haben uns immer noch nicht genug darüber verständigt, wie viel wir über Qualität wissen können und müssen, bevor wir sie entwickeln können. Hinter Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement steht ja auch die Frage nach dem Kennen von Qualität in den verschiedenen Bereichen, nach den Kriterien für Qualität und ihre Entwicklung und nach den Prozessen, die ihre Realisierung unterstützen. Deshalb ist auch die Diskussion, die wir mit der alten Terminologie noch einmal aufnehmen, über das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation eine wichtige. Ich würde Sie bitten, sie auch im Lichte dieses Gesamtzusammenhangs zu führen.

Ich habe den Eindruck, dass gerade auch Aspekte der konkreten Ausgestaltung, der Machbarkeit von eigenverantwortlicher Qualitätsentwicklung in den Hochschulen - ich sage jetzt ganz bewusst „Qualitätsentwicklung“, weil Management ein sehr, sehr weitgehender Begriff ist - unsere Diskussionen in den nächsten anderthalb Tagen bestimmen werden, wenn wir über die Auswahl von Gutachtern reden, wenn wir

über die verschiedenen Faktoren einschließlich Absolventenstudien sprechen und über die Auswirkung von Rankings, bei denen man ja auch fragen muss, ob sie tatsächlich zu einer Vielfalt der Profile beitragen, die ja immer wieder gefordert wurde.

Das alles wird die weitere Diskussion bestimmen können. Ich bedanke mich ganz herzlich für diesen engagierten Einstieg und wünsche Ihnen interessante Diskussionen in den Arbeitsgruppen.

Foren A: Qualitätssicherung unter neuen Rahmenbedingungen

Die Stellung von Evaluation und Akkreditierung in der schweizerischen Qualitätssicherung

Kalinka Huber
Universität Bern

In der Schweiz wird derzeit das neue Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) diskutiert.¹ Dieses Gesetz soll in vier Jahren in Kraft treten. Es definiert, wie der Bund zusammen mit den Kantonen für einen qualitativ hoch stehenden, wettbewerbsfähigen und koordinierten schweizerischen Hochschulbereich sorgen will. Sein Zweck ist es außerdem, die Grundlagen für ein erfolgreiches Wirken der einzelnen Institutionen des Tertiärbereichs innerhalb des gesamten Hochschulsystems zu schaffen. Das Gesetz legt darüber hinaus auch eine für den ganzen Hochschulbereich geltende Basis für die Qualitätssicherung und die Akkreditierungen und wird dereinst die jetzigen Regelungen teilweise ablösen. Bis zum Zeitpunkt, in welchem das neue Bundesgesetz in Kraft treten wird, gilt weiterhin das Universitätsförderungsgesetz aus dem Jahr 1999 als Anker für die Qualitätssicherung an den Universitäten, während die Fachhochschulen dem gerade erst revidierten Fachhochschulgesetz unterstehen.² Dieses sieht die Prüfung des Qualitätssicherungssystems an

¹ Der Vernehmlassungstext und die Erläuterungen dazu unter:
<http://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/pendent.html>.

² Universitätsförderungsgesetz (UFG, SR 414.20) vom 8. Oktober 1999 (UFG):
http://www.admin.ch/ch/d/sr/c414_20.html ; im Fachhochschulbereich werden die rechtlichen Grundlagen für ein Akkreditierungssystem und eine Qualitätssicherungssystem mit Art. 17 Bst. a des revidierten Fachhochschulgesetzes vom

den Fachhochschulen vor, besteht aber vorläufig noch auf der Akkreditierung der einzelnen Studiengänge. Das neue Akkreditierungssystem orientiert sich an nationalen sowie an internationalen Qualitätsstandards, das heißt, dass sowohl die europäischen Qualitätsstandards als auch die Eigenheiten des Fachhochschulsystems berücksichtigt werden. Im Zentrum befinden sich dabei die Möglichkeit der Vergleichbarkeit und die Transparenz, welche den Studierenden, den Hochschulen und auch dem Arbeitsmarkt dienen sollen. Dahinter stehen die Forderungen nach der Stärkung und Wettbewerbsorientierung der Fachhochschulen und deren Studiengänge. Außerdem ist zu erwähnen, dass für die Medizinalberufe soeben eine eigene gesetzliche Regelung eingeführt worden ist, welche für die medizinischen Ausbildungsgänge ebenfalls Akkreditierungen vorschreibt.³

Andererseits liegt der Überprüfung der Qualität in Lehre, Forschung und Dienstleistungen an den Universitäten durch den Bund dessen finanzielle Förderung der Hochschulen zu Grunde. Im Universitätsförderungsgesetz ist allerdings nicht konkret festgehalten, auf welche Weise diese Überprüfung genau zu erfolgen hat. Die Verfahren sind erst in den vergangenen Jahren zwischen den verschiedenen Trägerschaften und Interessensvertreterinnen und -vertretern ausgehandelt worden.

Gegenwärtig bestehen also verschiedene Verfahren der Qualitätssicherung und der Überprüfung der Qualitätssicherung an den Institutionen des Tertiärbereichs nebeneinander. In den nächsten Jahren werden noch etliche Fragen darüber, wie diese Verfahren zueinander stehen, geklärt werden müssen. So wird beispielsweise im Zusammenhang mit der institutionellen Akkreditierung zu diskutieren sein, welche Anforderungen allenfalls zusätzlich an die Universitäten gestellt werden, damit diese als akkreditiert gelten.

4. Mai 2007 geschaffen: <http://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/documents/1293/Ergebnis.pdf>, das Gesetz ist zu finden unter: http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_71/index.html

³ Seit dem 1. September 2007 ist das neue Bundesgesetz vom 23. Juni 2006 über die universitären Medizinalberufe (Medizinalberufegesetz; MedBG) gültig: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c811_11.html. In Kap. 5 wird die Grundlage für die Akkreditierung von Studiengängen in der Medizin festgelegt.

Die aktuelle Lage ist stark geprägt durch die teilweise rasanten Umwälzungen, welche die schweizerischen Hochschulen im vergangenen Jahrzehnt zu bewältigen hatten und welche sie natürlich weiterhin in hohem Maß beschäftigen. Große Wirkung hatte die Erhöhung des Grades an Autonomie, welche die Trägerkantone ihren Universitäten verliehen haben. Das Wahrnehmen dieser Autonomie und die zum gleichen Zeitpunkt einsetzenden gewichtigen Veränderungen in der Lehre mit dem Verwirklichen des Bologna-Modells für die Studienstrukturen sowie in der Forschung (verstärkte Drittmittelinwerbung, Schaffung neuer Förderprogramme auf der nationalen Ebene, verstärkte Einbindung der Schweizer Forschenden in die EU-Forschungsprogramme) haben dazu geführt, dass sich die Hochschulen neu positionieren mussten und müssen. Im Gegenzug zur Ausweitung der Autonomie ist aber auch die Rechenschaftspflicht gegenüber den Trägerschaften und Geld gebenden Institutionen gewachsen. Diese erwarten zudem von den Hochschulen, dass diese die Qualität ihrer Leistungen sicherstellen und das auch nachweisen können.

Im Zuge der erhöhten Autonomie haben die Universitäten neue Steuerungsmechanismen und Strategien zu stärkeren eigenen Profilierung entwickelt. Als interne Steuerungsinstrumente dienen ihnen Ziel- oder Leistungsvereinbarungen. Vorgaben und Regelungen zur Qualitätssicherung bilden jeweils Teil dieser Vereinbarungen.⁴

Im Universitätsförderungsgesetz des Bundes stehen, wie bereits erwähnt, nicht Methoden und Verfahren der Überprüfung der Qualität der Leistungen im Vordergrund, sondern einzig das Prinzip, dass der Bund die kantonalen Universitäten finanziell unterstützt, sofern die Qualität von deren Lehre und Forschung gesichert ist. Das bedeutet, dass die Universitäten in der Wahl ihrer Instrumente zur Sicherung und Entwicklung von Qualität frei sind, sofern sie die Kriterien für ein umfassendes Qualitätssicherungssystem erfüllen können. Die Kriterien sind in der Form von sieben Standards als Mindestvorgaben an ein Qualitätssicherungssystem festgehalten worden: 2006 hat die

⁴ Vgl. beispielsweise die an der Universität Bern bestehenden Steuerungsinstrumente: http://www.rektorat.unibe.ch/content/planung_und_fuehrung/index_ger.html.

Schweizerische Universitätskonferenz entsprechende Richtlinien erlassen.⁵ Die Richtlinien beschreiben das Verfahren zur Überprüfung der Qualitätssicherungssysteme, welches alle vier Jahre im Auftrag des Bundes ausgelöst wird. Es wird in der Form eines Quality Audits durchgeführt⁶ und steht in einem direkten Zusammenhang mit der Ausrichtung von Finanzbeiträgen des Bundes an die Hochschulen. Klar von diesen Quality Audits getrennt sind derzeit die Akkreditierungen.

Die Qualitätsrichtlinien sind gemeinsam von den universitären Hochschulen und dem Schweizerischen Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung ausgearbeitet worden und gelten für die beitragsrechtlich anerkannten universitären Hochschulen sowie sinngemäß für die Eidgenössischen Technischen Hochschulen. Sie basieren auf den Standards, welche die europäischen Bildungsminister 2005 an der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen verabschiedet haben.⁷ Als Grundsatz wurde festgehalten, dass die Verantwortung für die Qualitätssicherung bei den Hochschulen selber liegen muss und dass Aufwand und Nutzen in einem vertretbaren Verhältnis zueinander stehen sollen. So ist es den Hochschulen möglich, interne Qualitätssicherungssysteme passend zu ihrer Kultur und ihren Bedürfnissen aufzubauen. Als generelles Ziel gilt, hoch stehende Leistungen in Lehre und Forschung sicherzustellen und sowohl den Studierenden als auch der Öffentlichkeit in transparenter Weise zu zeigen, wie Qualitätssicherung betrieben wird und was damit erreicht wird.

Die sieben Standards selber sind stark auf Steuerung und Entwicklung ausgerichtet. Sie umschreiben in knappen, allgemein gehaltenen Formulierungen die Bereiche, die als Elemente eines Qualitätssicherungssystems definiert wurden.⁸ Im vierten Standard wird die Evaluation behandelt. Der Standard lautet: „Die universitäre Hochschule evaluiert intern periodisch Lehre, Studiengänge und Curricula, Verfahren zur

⁵ Qualitätsrichtlinien vom 7. 2006 der Schweizerischen Universitätskonferenz: <http://www.cus.ch/wDeutsch/publikationen/richtlinien/D-443-06A-Quali-RL-VO.pdf>.

⁶ http://www.oaq.ch/pub/de/05_02_00_audits.php. Das Verfahren ist beschrieben unter: http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Leitfaden_de_000.pdf.

⁷ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG): <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>.

⁸ Die sieben Standards sind zu finden auf S. 18ff. im Leitfaden (s.o. Anm. 5).

Beurteilung der Leistung der Studierenden, Ergebnisse von Lehre, Forschung und Dienstleistungen sowie Ressourcen, Gleichstellung der Geschlechter und Lerninfrastruktur. Bei Bedarf erfolgt eine externe Überprüfung.⁹ Die an einer Hochschule eingeführten Evaluationsprozesse und deren Inhalte werden bei den Audits bewertet, nicht aber die Ergebnisse von Evaluationen und die Schlussfolgerungen, welche getroffen werden. Dabei werden Fragen gestellt nach der Systematik für die interne Evaluation, nach den Kriterien der Evaluation und nach deren Bewertung. Weiter wird danach gefragt, wie die Wirksamkeit der Evaluationsprozesse überprüft und beurteilt wird. Wie das letzte Audit vor vier Jahren gezeigt hat, bestanden an den meisten Hochschulen Evaluationsverfahren, während an den wenigsten bereits ein ausgereiftes Qualitätssicherungssystem eingerichtet worden war. Evaluationen werden als zentrales Instrument eingesetzt und haben sich in der universitären Praxis unterschiedlich entwickelt.

Anhand von vier Beispielen soll gezeigt werden, welche Formen von Evaluationsverfahren etwa eingesetzt werden und welche organisatorischen Strukturen dafür geschaffen worden sind.

An der Universität Zürich besteht eine von der Universitätsleitung unabhängige Fachstelle, die dem Universitätsrat, dem strategischen Aufsichtsorgan der Universität, verpflichtet ist. In einem Rhythmus von sechs Jahren werden alle Einheiten der Universität systematisch evaluiert, wobei sowohl die Lehre und die Forschung als auch die Dienstleistungen und die Verwaltung und Führung untersucht und bewertet werden. Das Verfahren besteht aus mehreren Schritten, die eine Selbstevaluation durch die Einheit, eine darauf folgende Fremdevaluation und eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie eigener Untersuchungen durch die Evaluationsstelle umfassen. Der Gesamtbericht wird dem Universitätsrat, der Universitätsleitung und dem entsprechenden Dekanat der untersuchten Einheit zugestellt. Die Universitätsleitung trifft in einem Follow-Up Verfahren zusammen mit der evaluierten Einheit eine Zielvereinbarung. Zwei Jahre später werden die vereinbarten Maßnahmen auf ihre Wirkung hin betrachtet (Monitoring).⁹

⁹ Das Verfahren ist detailliert unter <http://www.evaluation.unizh.ch> detailliert beschrieben, ebenso die Strukturen.

Die Universität Lausanne hat eine breit gefächerte Kommission (COVER) eingesetzt, welche ein Qualitätskonzept ausgearbeitet hat, in dessen Zentrum ebenfalls die regelmäßig durchgeführte Evaluation steht. Die Verantwortung für das Verfahren trägt der Vizerektor Lehre, der sich auf Leistungen des Zentralbereichs stützen kann und von einer Mitarbeiterin begleitet wird. Je zwei Fakultäten pro Jahr sollen in einem Vierjahresturnus evaluiert werden. Der Leitfaden für die Selbstevaluation ist in Form von Fragen verfasst, auf die es der Fakultät frei steht zu antworten. Falls sie allerdings eine Frage nicht behandeln will oder kann, muss sie dies begründen. Auf die interne Evaluation folgt üblicherweise ebenfalls eine Fremdevaluation. Ein Maßnahmenplan wird im Rahmen der strategischen Planung der Universität erarbeitet. In einem jährlichen Bericht gibt die Fakultät Auskunft über die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen. Es ist vorgesehen, dass alle vier Jahre mit Hilfe der Evaluationen eine transversale Evaluation der Universität stattfindet.¹⁰

Die Universität Fribourg führt interne Evaluationen in einem Rhythmus von sechs Jahren durch. Sie tut dies anhand eines Kenngrößensystems mit qualitativen und quantitativen Indikatoren zu Lehre und Forschung. Bei der Auswahl der Indikatoren stützt sie sich auf den Auftrag des Trägers, die Gesetzgebung sowie universitäre Qualitätsrichtlinien. Als Auftraggeber fungiert der Senat, während das Rektorat und die zuständige Dienststelle für Evaluation und Qualitätsmanagement sowie die Arbeitsgruppe der evaluierten Einheit für die Durchführung verantwortlich sind. In Workshops wird die Evaluation vorbereitet und valorisiert. Alle an der Evaluation Beteiligten diskutieren die Ergebnisse gemeinsam und erörtern Maßnahmen. Im Selbstevaluationsbericht werden diese festgehalten und der dazugehörige Aktionsplan formuliert. Ein bis zwei Jahre nach dem Abschluss der Evaluation findet jeweils ein Follow-Up zur Überprüfung der umgesetzten Maßnahmen und deren Wirkung statt. Externe Evaluationen sind in einem Turnus von zwölf Jahren vorgesehen.¹¹

¹⁰ Das Evaluationskonzept der Universität Lausanne ist zu finden unter:
<http://www.unil.ch/cover/page35450.html> (in französischer Sprache).

¹¹ Detaillierte Angaben zum Verfahren gibt es unter:
<http://www.unifr.ch/evaluation/de/procedure/unitacad> auf der Informationsseite der Dienststelle für Evaluation und Qualitätsmanagement
(<http://www.unifr.ch/evaluation/de/evaluation/garantie>) zu finden.

An der Universität Bern hat die Universitätsleitung in den vergangenen Jahren situativ interne und daran anschließende externe Evaluationen von Fachbereichen oder Fächern eingeleitet.¹² Nach den bekannten Verfahrensschritten sind Selbstevaluationsberichte erstellt worden und am Ende der zweiten Phase, derjenigen der externen Evaluation, der Universitätsleitung von einer Expertengruppe eine Beurteilung zusammen mit Empfehlungen vorgelegt worden. In einem anschließenden Verfahren wurden von der Universitätsleitung, der Fakultätsleitung und dem evaluierten Bereich gemeinsam Maßnahmen beschlossen. Zwei Jahre nachdem die Maßnahmen vereinbart worden waren, fanden jeweils Monitoring-Gespräche statt. Künftig ist vorgesehen, dass in erster Linie interne Evaluationen durchgeführt werden sollen. Deren Ergebnisse fließen in die Überarbeitung der Leistungsvereinbarungen zwischen der Universitätsleitung und den Fakultäten ein.

Die Evaluation wird an den Universitäten auch weiterhin eine wichtige Rolle spielen, da sie Teil ist ihrer Qualitätssicherungssysteme und als einer der sieben Standards der Qualitätsrichtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz fest verankert ist. Mit dem Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes ab 2012 wird jedoch die institutionelle Akkreditierung maßgebend sein. Der Fokus liegt also auch künftig auf den internen Systemen zur Sicherung der Qualität für die universitären Leistungen. Bereits in den heute gültigen Akkreditierungsrichtlinien ist festgehalten, dass Studiengänge nur akkreditiert werden, wenn sie von einer akkreditierten oder nach dem Universitätsförderungsgesetz anerkannten Institution angeboten werden und den Bologna-Richtlinien entsprechen.¹³ Die Akkreditierung von Institutionen hat somit Priorität vor der Akkreditierung von Studiengängen. Letztere wird vor allem dann weiterhin von

¹² Das Evaluationsreglement sieht regelmäßige Evaluationen vor. Da dem Aufbau eines Qualitätssicherungssystems Priorität eingeräumt wurde, finden erst Evaluationen von Lehrveranstaltungen in einem festen Turnus statt, während umfassende Evaluationen von Fachbereichen oder Fächern vorerst auf Grund besonderer Situationen durchgeführt wurden. Für den Leitfaden zur internen Evaluation s. http://www.rektorat.unibe.ch/content/qualitaetssicherung/evaluationen/index_ger.html.

¹³ Akkreditierungsrichtlinien vom 16. Oktober 2003, revidiert am 28. Juni 2007: <http://www.cus.ch/wDeutsch/akkreditierung/richtlinien/index.php?navid=26>.

Bedeutung sein, wenn die Anerkennung von Ausbildungen zu bestimmten Berufen mit der Erlaubnis zur Berufsausübung verknüpft ist und Akkreditierungen gesetzlich vorgeschrieben sind.

Ansätze zur Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten bei der Einführung gestufter Studiengänge

Prof.'in Dr. Ruth Becker
Technische Universität Dortmund

Warum sollen Gleichstellungsaspekte bei der Einführung gestufter Studiengänge berücksichtigt werden?

In Hochschule und Wissenschaft gibt es immer noch einen erheblichen „Gender-Bias“, d.h. ein Ungleichgewicht bezüglich der Beteiligung von Männern und Frauen. Indikatoren hierfür sind die horizontale und vertikale Segregation von Frauen und Männern in Studium, Lehre, Forschung und Leitung sowie der vorherrschenden „male-bias“ in den Curricula. Die Fakten sind sattsam bekannt: Zwar studieren inzwischen etwa genauso viele junge Frauen wie junge Männer, aber sie verteilen sich höchst ungleich auf die verschiedenen Studienfächer (horizontale Segregation) und der Anteil von Frauen sinkt von Hierarchiestufe zu Hierarchiestufe bis zu den mageren 10 % Frauenanteil bei den C4/W3-Professuren (vertikale Segregation).¹⁵

Der male-bias in den Curricula zeigt sich vor allem in der systematischen Ausblendung der Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung.

Die Einführung gestufter Studiengänge bietet eine gute Gelegenheit, diese „Schieflage“ zurechtzurücken, da Studienorganisation und Studieninhalte neu entwickelt werden müssen und in diesem Zusammenhang eine Neuorientierung notwendig und sinnvoll ist.

¹⁵ Siehe Statistikportal des Center of Excellence Women and Science (CEWS)
<http://www.cews.org/statistik/hochschulen.php?aid=50&cid=18>, Zugriff 15.4.2008

Das ist auch von den für den Bologna-Prozess zuständigen politischen Gremien erkannt und in entsprechende Beschlüsse umgesetzt worden, wie die folgende Übersicht zeigt.

Die Europäischen BildungsministerInnen beschlossen in ihrem Berliner Kommuniqué aus dem Jahr 2003, dass es beim Bologna-Prozess auch um „den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit“ gehe. Die Kultusministerkonferenz legt in ihrem Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung aus dem Jahr 2004 fest: „Außerdem stellt der Akkreditierungsrat sicher, dass der Gender- Mainstreaming-Ansatz [...] im Akkreditierungssystem berücksichtigt und umgesetzt werden“. Im Gesetz zur Einrichtung einer „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ aus dem Jahr 2005 heißt es: „Die Organe müssen bei allen Vorschlägen und Entscheidungen die geschlechtsspezifischen Auswirkungen beachten (Gender Mainstreaming)“.

Der Akkreditierungsrat legte im Jahr 2005 als Prüfkriterium 2.4 für die Akkreditierungsagenturen fest: „Die Agentur überprüft die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang“.

Im Jahr 2005 bekräftigte der Akkreditierungsrat diesen Beschluss in der Neuformulierung der Prüfkriterien, indem er in Prüfkriterium 4 festlegte: „Das Studiengangskonzept[...]setzt die Konzeption der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit um“.

Stand der Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten bei der Einführung gestufter Studiengänge

Um zu überprüfen, inwieweit die genannten Beschlüsse bei der Einführung gestufter Studiengänge Berücksichtigung finden, führte die Koordinationsstelle des Netzwerks Frauenforschung NRW mit finanzieller Unterstützung des Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW in den Jahren 2005/2006 eine Studie zur „Integration von Gender-Aspekten¹⁶ bei der Einführung und

¹⁶ Der Begriff „Gender“ (ein aus den Sprachwissenschaften stammender Begriff für das

Akkreditierung gestufter Studiengänge“ durch.¹⁷ Auf der Grundlage von Interviews und schriftlichen Befragungen von VertreterInnen des Akkreditierungsrats und der Akkreditierungsagenturen, in der Geschlechterforschung aktiven Wissenschaftlerinnen sowie Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen lässt sich die Berücksichtigung von Gender-Aspekten bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge folgendermaßen zusammenfassen: „Viele Hochschulen führen das Ziel „Gleichstellung“ bzw. „Geschlechtergerechtigkeit“ in ihrem Leitbild. Dies schlägt sich jedoch in den Akkreditierungsanträgen nur sehr selten nieder.“ Das bestätigen sowohl die von uns befragten Expertinnen aus den Akkreditierungsagenturen als auch die befragten Wissenschaftlerinnen aus der Geschlechterforschung.

Besonders gering ist die Bereitschaft zur Integration von Gender-Aspekten in die Studiengänge auf der Ebene der Fakultäten. Deshalb setzen viele Wissenschaftlerinnen auf Anstöße von „oben“ (Hochschulleitungen) oder „außen“ (Akkreditierungsinstitutionen), die die Fakultäten zwingen, sich mit Gleichstellungsaspekten auseinanderzusetzen. Die Beschlüsse des Akkreditierungsrats bieten dafür auch eine Grundlage, doch war die Bereitschaft der Akkreditierungsagenturen, eine „Konzeption der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit“ aktiv einzufordern, bisher eher gering. Die Agenturen handelten zumindest in dem von uns untersuchten Zeitraum nach eigenem Bekunden nach dem Motto „Wenn die Hochschule kein Konzept zur Geschlechtergerechtigkeit hat, dann prüfen wir diesen Aspekt auch nicht“. Es ist sehr zu hoffen, dass die neuerliche Bestätigung der Notwendigkeit eines Konzepts der

grammatikalische Geschlecht) wird – in Abgrenzung zu „Sex“ – zur Bezeichnung des sozialen, kulturellen, gesellschaftlich „hergestellten“ Geschlechts gebraucht, um deutlich zu machen, dass nicht auf natürliche Geschlechterunterschiede Bezug genommen wird, sondern auf soziale, kulturelle, gesellschaftliche. Da es im Deutschen diese begriffliche Unterscheidung nicht gibt, hat sich die Verwendung des englischen Begriffs eingebürgert – was allerdings nicht zu einem besseren Verständnis der dahinter stehenden Überlegungen beigetragen hat.

¹⁷ Ruth Becker, Bettina Jansen-Schulz, Beate Kortendiek, Gudrun Schäfer (2006): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. Schriften Network Frauenforschung NRW Nr. 7, 336 S. zweite, erweiterte Auflage erschienen in als cew.public.no 9, herausgegeben vom Center of excellence women and science.

Hochschulen zur Geschlechtergerechtigkeit in den Prüfkriterien des Akkreditierungsrats hier zu einem Umdenken geführt hat.

Was bedeutet die Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten bei der Einführung gestufter Studiengänge?

Die im Gesetz zur Einrichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland geforderte Beachtung der „geschlechtsspezifischen Auswirkungen“ und des „Gender Mainstreaming“¹⁸ bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge erfordert Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen.

Notwendig ist

- die Berücksichtigung der Kriterien einer geschlechtergerechten Ausgestaltung der Studiengänge,
- die Integration der Geschlechterforschung in die Curricula,
- die Entwicklung von Maßnahmen zur Sicherstellung der personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen zur dauerhaften Sicherung der Geschlechtergerechtigkeit der Studiengänge einschließlich eines geeigneten Controllings.

Die bereits erwähnte Studie des Netzwerks Frauenforschung NRW enthält zu allen drei Punkten detaillierte Ausführungen und konkrete Vorschläge, die im Folgenden stichwortartig zusammengefasst werden.

Was ist unter einem geschlechtergerechten Studiengang zu verstehen?

Ein geschlechtergerecht organisierter und gestalteter Studiengang

- ist für Studentinnen und Studenten gleichermaßen attraktiv und zugänglich minimiert soziale Selektivität,
- führt Studentinnen und Studenten gleichermaßen zu einem erfolgreichen Abschluss,

¹⁸ Gender Mainstreaming ist eine inzwischen von der EU bis zu den Kommunen als verbindlich erklärte Politikstrategie, die besagt, dass Geschlechteraspekte (im Sinne von „Gender“) bei allen Entscheidungen „von Amts wegen“ mitberücksichtigt werden soll, also nicht nur auf Grund der Intervention von Gleichstellungsbeauftragten. Gleichwohl haben Gleichstellungsbeauftragte für das Gender Mainstreaming eine wichtige Anstoß-, Informations- und Kontrollfunktion.

- berücksichtigt spezifische Interessen und Lernformen aller Studierender,
- bezieht eventuelle Spezifika geschlechtssegregierter Arbeitsmärkte in die Studienplanung mit ein,
- bezieht unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven in die Lehrinhalte ein und integriert die Theorien, Methoden und Erkenntnisse der fachspezifischen Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula,
- berücksichtigt die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Studierenden,
- richtet seine Beratungs-, Betreuungs-, Förderungs- und Mentoring-Programme auf die spezifischen Bedürfnisse weiblicher und männlicher Studierender aus,
- sichert die gleichen Übergangsmöglichkeiten in MA-Studiengänge für männliche und weibliche Studierende,
- fördert gleichermaßen den weiblichen und männlichen wissenschaftlichen Nachwuchs,
- verhindert durch ein entsprechendes Qualitätssicherungsmanagement offene und versteckte Diskriminierungen eines Geschlechts und überprüft diese Kriterien durch ein kontinuierliches Monitoring,
- stellt die hierfür notwendigen materiellen, personellen und organisatorischen Ressourcen.

Die Geschlechtergerechtigkeit eines Studiengangs bezieht sich also auf die Aspekte

- Zugang zum Studium,
- Studierbarkeit einschließlich der Vereinbarkeit von Studium, Familie und Erwerbsarbeit,
- Hochschuldidaktik,
- Übergang in den Beruf und in weitere Qualifikationsstufen,
- Inhaltliche Erweiterung der Curricula durch Integration der Frauen- und Geschlechterforschung.

Bei all diesen Kriterien ist Geschlechtergerechtigkeit derzeit nicht gewährleistet. Die Reform der Studiengänge sollte genutzt werden, um diese Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit Geltung zu verschaffen.

Inzwischen ist in all diesen Bereichen eine Vielzahl von Maßnahmen und Ansätzen entwickelt worden.

Beispielhaft genannt seien hier zum Bereich „Zugang zum Studium“ Maßnahmen zur Gewinnung von StudieninteressentInnen des unterrepräsentierten Geschlechts z.B. durch spezifische Informationsangebote, die sich gezielt an das unterrepräsentierte Geschlecht richten (Schnupperunis, Informationsveranstaltungen in Schulen u. ä.), durch beide Geschlechter gleichermaßen ansprechende Informationsmaterialien und Internetauftritte, durch die Vermeidung von Geschlechtsstereotypen in Wort und Bild, die Beachtung geschlechtstypischen Vorwissens und die Bezugnahmen auf Vorbilder des unterrepräsentierten Geschlechts aus Historie und Gegenwart. Solche Maßnahmen sind inzwischen insbesondere in den Ingenieurstudiengängen zur Gewinnung weiblicher Studierender zu finden. Maßnahmen zur Gewinnung von männlichen Studierenden in Fächern mit einem sehr geringen Männeranteil sind demgegenüber bisher noch wenig entwickelt. Doch Anfänge sind gemacht, z. B. in Form von „Schnuppertagen für Jungen“ in ernährungswissenschaftlichen Studiengängen, komplementär zu den „Girls Days“, oder zur Gewinnung männlicher Studierender in den Rehabilitationswissenschaften.

Bezüglich der Studierbarkeit geht es in der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit vor allem um die Angemessenheit der Anforderungen und die Möglichkeiten der Vereinbarkeit des Studiums mit anderen, zum Beispiel familiären Aufgaben, aber auch um die Vereinbarkeit des Studiums mit einer Berufstätigkeit. Im Prinzip erweitert die Modularisierung des Studiums und die Einführung übertragbarer „Credit Points“ die Möglichkeiten von Teilzeitstudien und von individuellen Studienmodellen, doch wird dies bei der Entwicklung der Studiengänge bisher nach Aussagen der Akkreditierungsagenturen durch häufig unangemessen hohe Ansprüche an die Studierenden in den neuen BA-Studiengängen konterkariert. Beispielsweise wird häufig versucht, die Inhalte eines acht- bis neunsemestrigen ingenieurwissenschaftlichen Diplomstudiengangs in ein (sechssemestriges) BA-Konzept zu pressen, so dass Verpflichtungen außerhalb des Studiums, wie etwa die Betreuung von Kindern oder anderen betreuungsbedürftigen Personen, kaum mehr

erfüllt werden können. Notwendig sind dagegen Ansätze zur Vereinbarkeit von Studium und Familie. Dazu gehören flexible Betreuungsangebote auch für kleine Kinder in Hochschulnähe und zu Zeiten, in denen Veranstaltungen stattfinden. Notwendig sind auch Sonderregelungen für Eltern bezüglich Studiendauer und Prüfungsordnungen sowie die Ermöglichung eines Teilzeitstudiums. Der letztgenannte Aspekt wird bisher kaum beachtet, obwohl die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium ein Ziel des Bologna-Prozesses sein sollte.

Ausgangspunkt der hochschuldidaktischen Überlegungen aus Sicht der Geschlechtergerechtigkeit ist die Wahrnehmung der Lernenden als Individuen mit unterschiedlichen Interessen, (Vor-)erfahrungen, Lebenssituationen, Lernstrategien, Stärken und Schwächen: Eine geschlechtergerechte Lehre berücksichtigt diese Unterschiede sowohl bezüglich des Inhalts als auch der Methoden und Didaktik. Da solche Unterschiede nicht nur zwischen weiblichen und männlichen Studierenden, sondern auch innerhalb dieser Gruppen bestehen, kann es keine starren Regeln für eine geschlechtergerechte Lehre geben, die in jeder Situation, für jede Gruppe von Studierenden passt. Für die Lehre bedeutet dies unter anderem

- auf die spezifischen Interessen von Studentinnen einzugehen,
- dabei explizite oder implizite hierarchisierende Bewertungen zu vermeiden,
- die Bedeutung der Inhalte für Beruf, Studium und Alltag aufzuzeigen und unter differenzierenden Perspektiven zu betrachten, wobei die Strukturkategorie „Geschlecht“ einbezogen werden sollte,
- interdisziplinäre Themen und fachübergreifende Projekte anzubieten, da sie Zusammenhangs-Denken fördern,
- Studierenden unterschiedliche Lernformen anzubieten und verschiedene Lernprozesse zu ermöglichen, u. a. auch in Form monoedukativer (geschlechtshomogener) Lehrangebote - nicht nur als Studiengang, sondern auch als Element in koedukativen Studiengängen, insbesondere in geschlechtlich hoch segregierten Fächern,

- Identifikationsmöglichkeiten anzubieten, um den Lernerfolg zu unterstützen und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.

Wichtig ist darüber hinaus geschlechtergerechte Strukturen der Betreuung, Studienberatung und des Mentoring. Mentoring ist schon immer einer der wichtigsten Faktoren des beruflichen Erfolgs gewesen, allerdings auf informeller Ebene, die „AußenseiterInnen“ (Frauen, Angehörigen unterer sozialer Schichten, MigrantInnen) weitgehend verschlossen blieb. Durch ein speziell auf Frauen (oder allgemein auf das unterrepräsentierte Geschlecht) ausgerichtetes Mentoring-Programm kann versucht werden, diesen Nachteil auszugleichen. Eine wichtige Funktion kommt dabei auch der Mentorin als Vorbild zu, weshalb monogeschlechtliche Teams von Vorteil sein können. Notwendig ist darüber hinaus die Etablierung und geschlechtsdifferenzierende Auswertung eines aussagekräftigen Evaluierungs- und Monitoring-Systems zur Beobachtung und Analyse des Studienerfolgs und der Abbruchquoten männlicher und weiblicher Studierender einschließlich eines formalisierten Feed-Back-Systems.

Bezüglich des Übergangs in den Beruf und in weitere Qualifikationsstufen ist aus Sicht der Geschlechtergerechtigkeit die eine systematische, geschlechtsdifferenzierende Beobachtung des Arbeitsmarkts und eine Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse sowohl bei der Studienberatung als auch bei der Ausgestaltung der Curricula notwendig. Die Berufsbefähigung kann angesichts segregierter Arbeitsmärkte nicht geschlechtsneutral definiert werden, sondern muss die Segregationsmechanismen in der Berufspraxis mit einbeziehen. Das gilt in besonderem Maße für traditional männlich konnotierte Studiengänge. Notwendig sind darüber hinaus Maßnahmen, die ungleiche Übergangsquoten von Frauen und Männern zu den höheren Abschlüssen, also den Masterabschlüssen, den Promotionen und Habilitationen verhindern. Die Frage, ob die Stufung der Studiengänge dazu führt, dass die kontinuierliche Abnahme der Frauenquote, die wir bisher auf dem Weg vom Diplom über Promotion und Habilitation zur Professur in allen Studienfächern registrieren müssen, sich nun bereits beim Übergang zum Masterabschluss einstellt, kann mit dem vorliegenden Datenmaterial

zwar noch nicht endgültig beantwortet werden, doch sind die bisher vorhandenen Daten dazu eher besorgniserregend. Notwendig ist hier neben einer zeitnahen Erfassung und Auswertung geschlechtsdifferenzierender Daten die Implementierung von Maßnahmen in den Bachelor-Studiengängen die geeignet sind, Studentinnen für die Fortsetzung ihres Studiums in einem Masterstudium zu gewinnen. Neben Mentoring-Programmen sollte hier über gezielte Förderprogramme, ähnlich der Promotions- und Habilitationsförderung, sowie über spezifische Beratungsangebote nachgedacht werden. In vielen Fächern wäre vermutlich auch eine Quotierung studentischer Hilfskraftstellen, die nicht selten am Beginn einer wissenschaftlichen Laufbahn stehen, hilfreich.

Wie kann die Geschlechterforschung in die Curricula integriert werden?

Ein wesentlicher Aspekt einer geschlechtergerechten Ausgestaltung eines Studiengangs ist die Einbeziehung unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven. Dazu gehört insbesondere die Integration von Inhalten der Frauen- und Geschlechterforschung. Diese unterscheidet sich zwar in den einzelnen Disziplinen nach Inhalt, Intensität und Reichweite, doch hat die Frauen- und Geschlechterforschung gezeigt, dass auch in den Fächern, in denen Geschlechterfragen sich nicht so offensichtlich aus dem Wissenschaftsinhalt herleiten lassen wie in den Sozial- und Kulturwissenschaften, sich drei zentrale Frage- bzw. Problemstellungen benennen lassen, die als integrale Bestandteile eines Curriculums in jedem Fach zu einem geschlechtergerechten Studium und einer geschlechtersensiblen Berufsqualifizierung beitragen können.

Die für alle Fächer relevanten Fragestellungen sind

- Professionsaspekte der Fachdisziplin,
- Wissenschaftskritik der Fachdisziplin,
- Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin.

Zu den Professionsaspekten der Fachdisziplin gehört die Erarbeitung und Analyse der Geschichte des angestrebten Berufes unter Geschlechter-

gesichtspunkten, z.B. die Frage nach der Zulassung von Frauen zu bestimmten Berufsfeldern und dem „Frauenstudium“, die Prozesse der Akademisierung von Berufen, die zuvor als „Frauenberufe“ galten sowie der „Geschlechterbias“ der Berufe und seine Entwicklung. Eine Sensibilisierung der Studierenden bezüglich der eigenen Geschlechterrolle sowie vorhandener Geschlechterstereotypen soll die Selbstreflexion gegenüber der eigenen späteren beruflichen Tätigkeit stärken und damit auch die Bedeutung des Geschlechts für die Berufspraxis sichtbar machen. Insbesondere sind professionsbezogene Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie geschlechterbezogene Wahrnehmungen zu thematisieren und berufsfeldbezogen zu begleiten. Hierbei gilt es, berufliche Handlungen und Haltungen geschlechter- und kulturkritisch zu reflektieren.

Wissenschaftskritische Fragestellungen in der Geschlechterperspektive sollen die Studierenden befähigen, die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für Wissenschaft, Forschung und Praxis ihrer Fachdisziplin zu erfassen und die Geschlechterverhältnisse des jeweiligen Faches zu reflektieren. Hier stehen Androzentrismus, Geschlechterdichotomie oder Geschlechtersensibilität der Wissenschaft unter dem Gesichtspunkt der Wissensproduktion im Mittelpunkt. Von zentraler Bedeutung ist dabei, Werk und Biografie von Wissenschaftlerinnen des jeweiligen Faches zu berücksichtigen, und insbesondere, Wissenschaftspionierinnen aufzuspüren sowie die Biografien und Werke von Wissenschaftlerinnen aufzugreifen. Die Einbindung biografischer Dimensionen und Reflexionen in Lehre und Studium ermöglicht zudem eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Weg als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die geschlechtergerechte Sprache und das Aufgreifen modernisierter und widerständiger, ungewohnter Geschlechterbilder.

Der dritte zentrale fachunabhängige Geschlechterforschungsansatz bezieht sich auf die geschlechtersensible Sicht auf die Prozesse der Herstellung und Nutzung von Forschungsergebnissen und -produkten der jeweiligen Fachdisziplin. Hier sind die Wissensproduktion und die Auswirkungen auf die Nutzung sowie geschlechtsdifferente Aneignungsprozesse zu thematisieren. Die Thematisierung solcher Fragestellungen

kann insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, in denen vielfach die Vorstellung vorherrscht, die „Konstruktion einer Maschine hat doch nichts mit dem Geschlecht zu tun“, dazu beitragen, die alle gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereiche durchdringende Bedeutung der Kategorie Geschlecht zu verdeutlichen. Durch die Analyse der Transformation von Ergebnissen aus Wissenschaft und Forschung ist es möglich, NutzerInnenschnittstellen unter Geschlechter-Aspekten auszuwerten und zu gestalten. Dabei gilt es auch, geschlechterbezogene Konnotationen in der Gestaltung von Produkten kritisch zu hinterfragen und Geschlechterstereotypierungen zu durchbrechen.

Neben diesen für alle Disziplinen relevanten Fragestellungen gibt es eine Vielzahl fachspezifischer Inhalte der Geschlechterforschung, die in der erwähnten Studie für mehr als 50 Studienfächer aus allen Fächergruppen, auch auf die Ingenieur- und Naturwissenschaften, zusammengestellt haben. Die Curricula sind auch zu finden unter www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de oder www.gender-curricula.eu.

Für die Form der Integration der Geschlechterforschung in die Studiengänge gibt es kein Patentrezept. Welcher der folgenden vier Ansätze am ehesten geeignet ist, hängt von den örtlichen Gegebenheiten ab. Möglich ist ein

- fachübergreifender Ansatz mit einem für mehrere Studienfächer angebotenen Gender-Modul. Ein transdisziplinäres und hochschulweites Gender-Modul kann z. B. auf den drei oben dargestellten Fragestellungen aufbauen, ergänzt durch transdisziplinäre Ergebnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung. Dieser Ansatz ist insbesondere in Hochschulen sinnvoll, in denen die Frauen- und Geschlechterforschung bisher nicht oder nur sehr wenig vertreten ist.
- Von vielen WissenschaftlerInnen bevorzugt wird der integrative Ansatz, bei dem Gender-Aspekte als Querschnittsthemen in bestehende Studienfächer aufgenommen werden. So soll ein ganzheitlicher Ansatz gefördert und Randständigkeit der Gender Studies verhindert werden. Allerdings setzt dies entsprechende Kompetenzen bei möglichst allen Lehrenden voraus. Sind solche

Kompetenzen nur bei wenigen Lehrenden vorhanden, sind explizite Ansätze vorzuziehen.

- Beim partikular-expliziten Ansatz werden die fachspezifischen Inhalte der Frauen- und Geschlechterforschung in spezifischen Gender-Fachmodulen oder -modulbestandteilen vermittelt. Dies wird zum einen in Bereichen mit hohem Frauenanteil, wie in der Sozialen Arbeit, praktiziert, in denen expliziten Gender-Modulen eine berufsqualifizierende Funktion zukommen kann. Entwickelt wurden Gender-Module jedoch auch für Studiengänge mit niedrigem Frauenanteil, wie in der Informatik. Generell werden eigenständige Gender-Module eher für eine Vertiefung während des Master-Studiums empfohlen, während für die Bachelor-Studien eher ein integrativer Ansatz befürwortet wird.
- Ein expliziter Ansatz wird insbesondere für die Sozial- und Kulturwissenschaften befürwortet, wo nicht selten MA-Studiengänge auf eine gleichstellungsorientierte Berufspraxis vorbereiten oder eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frauen- und Geschlechterforschung stattfindet. Derzeit werden vielfältige Modelle von „Frauenstudiengängen“ und „Gender-Studies“ an bundesrepublikanischen Hochschulen angeboten - von speziellen monoedukativen Studiengängen für weibliche Studierende, auch in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereichen, bis zu spezifischen Studiengängen zu Gender-Thematiken, die beide Geschlechter ansprechen.

Wie können die Hochschulleitungen die Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten im dargestellten Sinn bei der Entwicklung und Umsetzung gestufter Studiengänge fördern?

In der erwähnten Studie haben wir auch die an bundesdeutschen Hochschulen bereits ergriffenen Maßnahmen zur Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten bei der Entwicklung und Umsetzung gestufter Studiengänge systematisch erhoben. Auch wenn die Frage der Geschlechtergerechtigkeit der neu entwickelten Studiengänge insgesamt nur eine marginale Rolle spielt, sind doch an vielen Hochschulen, vorwiegend auf Betreiben der Gleichstellungsbeauftragten sowie engagierter WissenschaftlerInnen, eine Vielzahl von Maßnahmen zur

Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung neuer Studiengänge erprobt worden. In unserer Studie und auf der genannten Website sind derzeit insgesamt rund 70 Maßnahmen dokumentiert - und werden laufend fortgeschrieben.

Bei aller Unterschiedlichkeit der bisher entwickelten Maßnahmen können doch die Elemente benannt werden, die das vom Akkreditierungsrat geforderte Konzept der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit von Studiengängen mindestens enthalten sollte:

- Eine Beschreibung der Kriterien, an denen nach dem Verständnis der Hochschule „Geschlechtergerechtigkeit“ zu messen ist. Hierzu können die vorstehenden Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs als Grundlage dienen.
- Ein Organisationskonzept, wie die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Entwicklung von Studiengängen in den Fachbereichen und Fakultäten sichergestellt wird. Die Technische Universität Dortmund hat beispielsweise eine „Gender-Studies-Arbeitsgruppe“ aus in der Geschlechterforschung ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und der Gleichstellungsbeauftragten eingesetzt, die die Fachbereiche und Fakultäten beraten und zu allen Akkreditierungsanträgen ein „Gender-Audit“ verfasst hat, das den zuständigen Gremien (Senatskommission, Rektorat) zusammen mit den Akkreditierungsunterlagen als Entscheidungsgrundlage dient. Andere Hochschulen setzen vor allem auf die Etablierung einer zentralen Beratungsinstanz, entweder durch die Einrichtung einer zusätzlichen Professur (so die TU München) oder einer wissenschaftlichen MitarbeiterInnenstelle (Uni Lüneburg) oder durch die Einbindung bestehender Zentren der Geschlechterforschung. Erfolg versprechend ist auch die Integration von Gender-Aspekten in Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten. Wenn in solchen Zielvereinbarungen beispielsweise ein bestimmter Frauenanteil bei den Studierenden, den AbsolventInnen oder den studentischen Hilfskräften oder die Einrichtung eines Gender Studies Moduls festgelegt und mit einem Bonus oder Malus bei der leistungsbezogenen Mittelvergabe verbunden würde, könnte das Interesse an der

geschlechtergerechten Ausgestaltung von Studiengängen vermutlich deutlich gesteigert werden.

- Ein Konzept zur Information, Beratung und Weiterbildung aller an der Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung von Studiengängen auf Hochschuleseite Beteiligten über die Kriterien geschlechtergerechter Studiengänge und ihrer konkreten Umsetzung (Vermittlung von Gender-Kompetenz). Gender-Kompetenz befähigt zur kritischen Analyse, Infragestellung und Veränderung von Ungleichheitsrelationen der Geschlechterordnung. Im Kontext von Lehre und Studium bedeutet Gender-Kompetenz vor allem die Kenntnis der Auswirkungen gesellschaftlicher Ungleichheiten der Geschlechter auf Lehre und Studium z.B. hinsichtlich Interessen, Lernstrategien, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, Lebenssituation usw. ,die Kenntnis der für das jeweilige Fach einschlägigen Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung sowie die Bereitschaft, diese Wissensbestände zu berücksichtigen und in das eigene Handeln zu integrieren
- Ein Konzept zur Sicherstellung der notwendigen fachlichen Kompetenzen. Die notwendige Erweiterung der wissenschaftlichen Perspektiven um die Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung kann nicht ohne entsprechend qualifizierte Lehrende gelingen. Dies ist nur durch eine entsprechende Personalentwicklung (Schaffung bzw. Sicherung von Geschlechterforschungsprofessuren, Gastprofessuren, Einrichtung von Geschlechterforschungsschwerpunkten, Gender-Kompetenzzentren, hochschulübergreifende Forschungsverbünde) möglich.
- Ein Konzept zur nachhaltigen Qualitätssicherung. Dazu gehört insbesondere eine geschlechtsdifferenzierende Erhebung und Auswertung aller für die Beurteilung der Geschlechtergerechtigkeit eines Studiengangs relevanten quantitativen Daten einschließlich eines Monitoring- und Controllingsystems, das die erhobenen Daten und Informationen überwacht und bewertet. Eine laufende Lehrangebotsevaluation sowie ein Monitoring-system, z.B. über Misserfolgs- und Abbruchquoten, kann - früher als die bloße Messung der Anteile der Geschlechter bei den

AnfängerInnen und den AbsolventInnen - Fehlentwicklungen bezüglich der Geschlechtergerechtigkeit aufdecken. Um solche Informationen nutzen zu können, ist jedoch neben der Etablierung geeigneter Erhebungsverfahren auch die Entwicklung eines geeigneten Feed-back-Systems notwendig, das mit Anreiz- und Sanktionsmöglichkeiten verbunden sein sollte.

- Aussagen über die dauerhaft hierfür bereitgestellten Ressourcen, damit auch seitens der Fakultäten eine langfristige Planung möglich ist.

Fazit

Die Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten bei der Ein- und Durchführung gestufter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses steht in der Bundesrepublik Deutschland, trotz einschlägiger Beschlüsse aller relevanten Gremien, noch am Anfang. Konzepte und Modelle sind entwickelt, auch sind an allen Hochschulen kompetente WissenschaftlerInnen und Gleichstellungsbeauftragte vertreten, die diesen Prozess unterstützen können und wollen. Notwendig ist der Wille der Hochschulleitungen und der Fakultäten, diesen Prozess in Gang zu setzen und Fragen der Geschlechtergerechtigkeit als einem Teil der Qualitätssicherung an Hochschulen den notwendigen Stellenwert einzuräumen.

Akkreditierung versus Evaluation, Programm versus Prozess

Dr. Martin Winter

Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg¹⁹

1. Kurzer Rückblick auf die „Qualitätsdebatte“

Blickt man zurück auf die Debatte zur Qualität von Studium und Lehre der letzten Jahre, dann kann man diese in vier Stationen untergliedern:²⁰

1. Ende der 1980er Jahre setzten sich Lehrveranstaltungsevaluationen und Studienfächer-Rankings als Verfahren der Qualitätsbewertung durch.

2. Anfang bis Mitte der 1990er Jahre waren nicht mehr Lehrveranstaltungsbefragungen, sondern Studienfachevaluationen das Thema des Evaluationsdiskurses, wobei sich das dreistufige Verfahren (aus internem Selbstbericht des Fachs, externer Begutachtung und „Follow up“) durchsetzte. Ziel der Verfahren war es, den Hochschulen ein Instrument in die Hand zu geben, das ihnen erlaubt, die Qualität von Studium und Lehre selbst zu verbessern. Im Folgenden soll - wenn von Evaluation die Rede ist - die Studienfachevaluation gemeint sein.

3. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre etablierte sich Qualität als Top-Thema auf der hochschulpolitischen Agenda. Die in diesen Jahren realisierten Novellen von Landeshochschulgesetzen verpflichten die Hochschulen zu Lehrveranstaltungs- und Studienfachevaluationen.

4. Und dann kam Ende der 1990er Jahren das Thema „neues Studiensystem (Bachelor und Master)“ auf, und mit ihr setzt sich das

¹⁹ Eine ausführliche Version des Aufsatzes ist in der Ausgabe 2/2007 der Zeitschrift „die hochschule“ auf den Seiten 88-124 unter dem Titel „Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen“ erschienen.

²⁰ Mehr dazu: Winter, Martin 2005: Mitwirkungschancen bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. S. 112-130 in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 37, Heft 2/2005.

Akkreditierungsverfahren durch, die so genannte Programm-Akkreditierung. Diese entspricht hinsichtlich ihres Gegenstandes (Studiengänge) und ihres Ablaufmusters (drei Stufen) weitgehend der Studienfachevaluation, ist aber hinsichtlich ihrer Zielausrichtung vornehmlich nicht auf Qualitätsverbesserung, sondern auf Überprüfung der Qualität und deren Zertifizierung (Akkreditierung) ausgerichtet.

Damit bin ich auch beim Thema, dem Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation, den faktischen und möglichen Verschiebungen zwischen beiden Verfahren. Im ersten Teil werde ich auf das dominant gewordene Akkreditierungssystem näher eingehen und im zweiten Teil mögliche Alternativen zur Programm-Akkreditierung erörtern.

2. Das bestehende Akkreditierungssystem

2.1. Verdrängung der Studienfachevaluation

Vor mehr als fünf Jahren habe ich in einem Beitrag zu dieser Diskussion vier mögliche Szenarien zur Entwicklung von Evaluation und Akkreditierung gegenüber gestellt:²¹

1. das Parallelszenario: Beide Verfahren werden wie bisher parallel, das heißt getrennt voneinander betrieben. Das heißt, es gibt zwei separate interne Selbstdokumentationen und zwei separate externe Begehungen.
2. das Integrationsszenario: Beide Verfahren werden methodisch miteinander verknüpft; einzelne Elemente werden von beiden Verfahren gemeinsam verwendet.
3. das Differenzierungsszenario: Der Ablauf der Akkreditierung bleibt in seiner Struktur erhalten, das Evaluationsverfahren wird hingegen geändert.
4. das Verdrängungsszenario.

²¹ In einem Aufsatz, der auf einem Vortrag auf einer Tagung von HRK und HoF basierte, siehe: Winter, Martin 2002: Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung - vier Entwicklungsszenarien. S. 110-124 in: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) 2002: Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.

Wie schon damals befürchtet, zeichnet sich ab, dass das Verdrängungsszenario Realität wird; die Akkreditierung verdrängt die Studienfachevaluation. In den meisten der größeren Verbünde wurden Evaluationen nur noch auf Sparflamme oder gar nicht weiter betrieben. Auch die Umfragen des Projekts Q bzw. Qm der Hochschulrektorenkonferenz deuten auf einen Rückgang der dreistufigen Verfahren hin.²² Anlass- und themenbezogene Evaluationen nehmen hingegen zu. Dies wäre genauer empirisch zu untersuchen.

Die Durchsetzung des deutschen Akkreditierungssystems bedeutet letztendlich den Niedergang der Studienfachevaluation - weil auf der einen Seite die Akkreditierung durchgeführt werden muss, um überhaupt Studiengänge anbieten zu dürfen, und auf der anderen Seite ist die Evaluation schlicht nicht mehr zusätzlich zur Akkreditierung leistbar.

2.2. Hohe Kosten und großer Aufwand

Die Akkreditierungsverfahren sind aufwändig und teuer. Rund 13.000 Euro verlangen die Agenturen für ein Verfahren. Die eine Frage ist, wer zahlt das? Und die andere Frage ist, was kostet die Akkreditierung wirklich? Denn bezahlt werden muss ja auch die Mitarbeit der beteiligten Hochschulangehörigen (Fachangehörige, Verwaltungsmitarbeiter/innen, Fachbereichs- und Hochschulleitung).

Die Studienfachevaluationen sind ähnlich aufwändig und damit auch ähnlich teuer wie die Akkreditierungsverfahren. Sind also Evaluation und Akkreditierung jeweils alleine bereits ein teures und aufwändiges Unterfangen, so sind beide Verfahren zusammen für die Hochschulen nicht leistbar (und die Kosten auch nicht mehr vertretbar).

In einem nächsten Schritt ist also nach der Kosten-Nutzen-Relation zu fragen: Was also bringt die Akkreditierung an Qualitätsgewinn?

²² Diese Information verdanke ich Benedict Kaufmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projekts Qm.

2.3. (Miss-)Verhältnis von Kosten und Nutzen

Dazu gibt es unterschiedliche Meinungen. Diese Frage wäre dringend systematisch und empirisch zu überprüfen. Mein Argument hier setzt an einer anderen Stelle an: Dass die Akkreditierung offenbar im Sinne einer Qualitätsverbesserung nicht sonderlich effektiv ist, liegt an ihrer Konstruktion. Denn Qualitätsverbesserung ist auch gar nicht Hauptzweck der Akkreditierung. Es geht bei dem Verfahren um Qualitätskontrolle und weniger um Qualitätsverbesserung. Der ehemalige Akkreditierungsratsvorsitzende Jürgen Kohler spricht denn auch von der Akkreditierung als „stets eingreifende Kontrolle“.²³ Gemäß der Logik des Systems ist von Seiten der Fächer das Ziel, möglichst anstandslos durch das Verfahren zu kommen und eben nicht hilfreiche Tipps zur Verbesserung der Studienqualität zu erhalten. (Vermeintliche) Verbesserungsvorschläge werden in Akkreditierungsverfahren als Auflagen formuliert. Sie kommen einem Makel gleich, deren Beseitigung eine Bürde darstellt. Deshalb ist aus Sicht der Fächer diejenige Akkreditierung die beste, welche nichts zu beanstanden hat bzw. welche nichts zu beanstanden findet (weil es, so das Kalkül der Fächer, gut versteckt ist). Warum hierfür aber so viel Aufwand betreiben?

2.4. Umstrittene Qualität der Gutachten

Die Qualität der Akkreditierung ist natürlich insbesondere abhängig von den Gutachtern und deren Gutachten, und deren Qualitäten sind wiederum gemischt. Die Kritik am Peer Review trifft selbstverständlich auch die Studienfachevaluationen. Der besondere Charme der Studienfachevaluation besteht aber insbesondere in der internen Selbstbewertung (also der ersten Stufe), die auf eine Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse der Fachangehörigen selbst hinausläuft, auf die wiederum die Gutachter reagieren können und kollegiale Empfehlungen geben. Dies ist natürlich die schöne „Theorie“, ob sie in der Praxis durchzusetzen ist, hängt von den beteiligten Akteuren und der

²³ S. 3 in: Kohler, Jürgen 2005: Anforderungen an die Qualität des Akkreditierungssystems. F 1.4 in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Teil F: Akkreditierung und weitere Formen der Qualitätszertifizierung: Grundlagen und Elementarzwecke der Akkreditierung. Stuttgart: Raabe; Hervorhebung M.W.

konzeptionellen Ausgestaltung ab. Bei den Akkreditierungen spielen die Gutachter bzw. deren Gutachten dagegen eine bedeutendere Rolle; hier geht es um Zulassung oder Nicht-Zulassung eines Studiengangs, also um Sein oder Nicht-Sein eines Studienangebots und damit um die Existenzgrundlage eines Instituts bzw. Fachbereichs. Deswegen erhält die prinzipielle Kritik am Peer Review hier auch besonderes Gewicht.

2.5. Ungeklärter Rechtscharakter der Akkreditierung

Weil die Akkreditierung so folgenreich ist, stellt sich die Machtfrage: Wer setzt sich durch, wenn ein Gutachten die Nicht-Akkreditierung empfiehlt? Aus Hochschul- bzw. Fachperspektive formuliert: Wie kann man sich gegen ein ungerechtes Gutachten wehren? Durch eine Stellungnahme an die Kommission der Agentur; eventuell kann man sich auch vertrauensvoll an den Akkreditierungsrat wenden. Der Rechtsweg steht hingegen nicht offen, denn der Rechtscharakter des „Akkreditats“ gilt als ungeklärt. Die Agenturen selbst sind keine staatlichen Einrichtungen; das Regelwerk, das sie kontrollieren sollen, ist aber staatlich. Allerdings besitzen diese Beschlüsse der Kultusministerkonferenz KMK zu den Strukturvorgaben nicht den verbindlichen Charakter von ministeriellen Erlassen, Verordnungen oder gar parlamentarischen Gesetzen. Laut Joachim Lege²⁴ handelt es sich bei der Akkreditierung indes um einen verbindlichen Verwaltungsakt, denn - so seine Argumentation - in den meisten Ländern gebe es ohne Akkreditierung keine ministerielle Genehmigung oder Immatrikulation. Es handelt sich bei der Akkreditierung in seinen Konsequenzen also um eine Art hoheitlichen Akt, der aber ohne rechtsstaatliche Sicherung ausgeführt wird.

2.6. Re-Regulierung statt De-Regulierung

Auch wenn Rechtscharakter und Rechtsweg nicht geklärt sind, schützt dies nicht vor Bürokratisierung. Ein Aspekt der Bürokratisierung ist die zunehmende Regelungsdichte, die im Akkreditierungssystem bereits gut zu erkennen ist. Vor seiner Zeit als Akkreditierungsratsvorsitzender

²⁴ Siehe: Lege, Joachim 2005: Die Akkreditierung von Studiengängen: Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? In: Juristenzeitung. Bd. 60 (2005) 14, S. 698-707.

schrieb Reinhold R. Grimm gar von einem neuen „Reglementierungsregime“, das hier hervorgebracht worden sei.²⁵

Diese Zunahme von Regulierung findet auf beiden Ebenen des Systems statt: der Akkreditierungsrat als Aufsichtsinstanz, die für die Spielregeln der Akkreditierung und die Anerkennung der Agenturen zuständig ist, und die Agenturen selbst, die an den Hochschulen die Verfahren durchführen (z.B. die „Fachspezifischen Ergänzenden Hinweise“ der Agentur ASIIN). Dies schränkt zwangsläufig die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen und der Fachangehörigen ein.

Eine neue Stufe dieser Entwicklung wird dann erreicht sein, wenn inhaltliche Vorgaben an studiengangspezifischen bzw. disziplinspezifischen Qualifikationsrahmen festgemacht werden (erstes Beispiel in Deutschland: Soziale Arbeit). Das erinnert an die alten Rahmenordnungen in neuer Form. Die Konsequenz dieser Entwicklung wären weit reichende Harmonisierungs- und Standardisierungsprozesse im Studiensystem - auf Kosten der Hochschulautonomie, der inhaltlichen Profilierung der Fächer und der Lehrfreiheit der Lehrenden. Der Vorteil hingegen wäre: mehr Mobilitätschancen der Studierenden, weil die Studiengänge sich nicht mehr so unterscheiden; Modulleistungen also problemlos, weil eindeutig äquivalent, anerkannt werden können.

2.7. Grundrechtsproblematik

Diese bestehenden und zukünftigen Einflussmöglichkeiten der Akkreditierung auf Studium und Lehre stellen nicht nur eine Einschränkung der Hochschulautonomie dar, sondern - verfassungsrechtlich bedenklicher - der Wissenschaftsfreiheit. Letztlich wird dies auch Auswirkungen auf die für die Wissenschaft so konstitutive Vielfalt von Themen und Lehrmeinungen haben.

²⁵ S. 7 in: Grimm, Reinhold R. 2006: Qualitätssicherung aus Sicht der Fakultätentage. S. 1-12 (B 4.6) in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Teil B: Hochschulpolitische Ziele der Akteure: Positionen in Deutschland. Stuttgart: Raabe.

2.8. Verdopplung der Genehmigungsprozedur

Die Akkreditierung wurde mit der Begründung eingeführt, im Sinne von mehr Hochschulautonomie das Studiensystem zu entstaatlichen und das ministerielle Genehmigungsverfahren durch die Akkreditierung weitgehend abzulösen. Bei all den Anstrengungen, ein staatsfernes Akkreditierungsverfahren zu implementieren, eine Loslösung von dieser Zuständigkeit ist den meisten Landesministerien nicht gelungen, die meisten genehmigen immer noch (und so sah dies die KMK in ihrem Beschluss zur Akkreditierung 1998 im Übrigen auch vor!). Die Hochschulen benötigen nun also beides: Akkreditierung und ministerielle Genehmigung. Die empirische Frage ist, wie stark das ministerielle Genehmigungsverfahren tatsächlich verschlankt worden ist (Stichwort Beschränkung auf die Rechtsaufsicht).

Zieht man eine Bilanz zur Akkreditierung, fällt diese recht negativ aus: Die Akkreditierung von Studiengängen ist teuer, aufwändig, zunehmend regulierend, rechtsstaats- und grundrechtsproblematisch - und sie konterkariert die Bemühungen der Hochschulen zu einer eigenständigen Qualitätssicherung. Nicht die letzteren prinzipiellen Kritikpunkte an der Akkreditierung, sondern die praktischen Probleme mit den Verfahren, also insbesondere der zu hohe Aufwand, die zu hohen Kosten und der „Akkreditierungsstau“ bei den Agenturen, drängten die verantwortlichen Minister, sich nach Alternativen umzusehen.

3. Alternativen zur Programm-Akkreditierung

3.1. Prozess- bzw. System-Akkreditierung

Heraus kam die Idee der Prozess-Akkreditierung - später auch System-Akkreditierung genannt. Gegenstand sind nicht mehr wie bei der Programm-Akkreditierung die Studiengänge und deren Qualität, sondern die dahinterliegenden qualitätssichernden Prozesse. Offen ist die Frage, ob damit „nur“ qualitätssichernde Maßnahmen im engeren Sinne wie Evaluationen u.ä. oder weitgehend alle (Steuerungs-)Prozesse im Bereich Studium und Lehre einer Hochschule gemeint sind.

Selbst wenn „nur“ das interne Qualitätssicherungssystem im engeren Sinne akkreditiert werden soll, bedeutet dies, dass Studienfachevaluationen und/oder ähnliche Verfahren zusätzlich durchgeführt werden müssten, sie sind ja der zentrale Gegenstand des Verfahrens. Ohne Studienfachevaluation keine Prozess-Akkreditierung und damit keine akkreditierten Studiengänge.

Mehr noch: Dem Verfahren trauen der Akkreditierungsrat und damit auch die KMK offenbar nicht allzu viel zu. Laut Beschluss des Akkreditierungsrates zu den Allgemeinen Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung vom 8. Oktober 2007 sind 15 Prozent der Studiengänge der Hochschule einer Programm-Akkreditierung zu unterziehen. Diese 15 Prozent sollen „das gesamte Fächerspektrum der Hochschule in der Lehre, die Relation von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie kleine und große Studiengänge“ berücksichtigen. Wenn dem so sein soll, dann kosten allein diese Stichproben-Programm-Akkreditierungen so viel wie eine halbe hochschulweite Cluster-Akkreditierung.

Unterm Strich werden also neben der Prozess-Akkreditierung einige Programm-Akkreditierungen und flächendeckende Studienfachevaluationen verlangt. Von der erwünschten und erhofften Aufwandsminimierung bleibt am Ende nichts mehr übrig - im Gegenteil.

3.2. Programm-Akkreditierung und Institutionelle Evaluation

Die Alternative zur Prozess-Akkreditierung wäre, die Programm-Akkreditierung beizubehalten und die Evaluation auf die Institution und ihre Abläufe neu auszurichten. Die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur ZEvA beabsichtigt, diesen Weg zu gehen, nachdem sie die Studienfachevaluation weitgehend hat auslaufen lassen. Die „Institutionelle Evaluation“ tritt an die Stelle der Studienfachevaluation. Dieses Vorgehen entspricht dem (oben genannten) Differenzierungsszenario.

Allerdings, liest man den Leitfaden der ZEvA, muss man feststellen, dass hier nicht das vorgeschlagene Verfahren das andere ersetzt, sondern die Institutionelle Evaluation zusätzlich zur Studienfachevaluation durchzuführen ist. Denn „institutionell“ evaluiert wird das Qualitätssicherungskonzept und Teil dessen ist die Studienfachevaluation. Es muss also neben der Programm-Akkreditierung, der institutionellen Evaluation auch noch weitere qualitätssichernde Verfahren (u.a. die Studienfachevaluation) geben. An Aufwand wird hier ebenfalls nichts eingespart; im Gegenteil, es kommt für die Hochschulen noch ein Verfahren hinzu.

3.3. Programm-Akkreditierung und Verzicht auf Studienfachevaluation

Im genannten Verdrängungsszenario ist dieser Weg bereits vorgezeichnet, realiter wird er vermutlich bereits von vielen Hochschulen eingeschlagen: Es werden nur noch Akkreditierungen von Studiengängen durchgeführt; weitere qualitätssichernde Maßnahmen auf der Ebene der Studienfächer (sprich Studienfachevaluationen) werden als Akkreditierungskriterium nicht (mehr) verlangt. (Lehrveranstaltungsevaluationen bleiben davon unberührt). Die Hochschulen, Fachbereiche und Institute ersparen sich damit die oben beschriebene Doppelarbeit und Doppelbelastung. Wenn nicht die in vorhergehenden Abschnitt B genannten grundsätzlichen Probleme der Akkreditierung wären, wäre dies eine klare und relativ unaufwändige Lösung. Nur bringt sie mehr Qualität in Studium und Lehre?

3.4. Abschaffung der Akkreditierungsverfahren

Der einfachste Vorschlag ist wohl der radikalste: die Akkreditierung wieder abschaffen! Gründe gibt es genug (siehe Abschnitt 2). Eine Abschaffung wäre natürlich nicht das Ende der Qualitätssicherung. Im Gegenteil, damit wären tatsächlich wieder mehr Bereitschaft und Zeit (und auch Geld) vorhanden, sich einem von der Hochschule, den Fachbereichen und Instituten selbst organisierten Verfahren zu widmen. Da mittlerweile alle Landeshochschulgesetze die Hochschulen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre verpflichten, gibt es kein Zurück in die „verfahrenslose“ Zeit der 1980er Jahre.

3.5. Verschlankung der Programm-Akkreditierung

Eine gemäßigte Variante des vierten Vorschlags, der völligen Abschaffung, wäre die Verschlankung der Akkreditierungsverfahren (genauer: der Programm-Akkreditierungen). Hier gibt es wiederum verschiedene Varianten:

Variante 1 ist hiervon der gemäßigte Vorschlag: Ohne das bestehende System groß zu verändern, könnte man die Intervalle der Re-Akkreditierung erstens verlängern und zweitens zwischen BA und MA-Phase synchronisieren, so dass also BA- und MA-Studiengänge gleichzeitig akkreditiert werden können. Auf diese Weise würde man eine simple Maßnahme zur Kosten- und Aufwandsreduktion ergreifen und damit auch Cluster-Re-Akkreditierungen wieder möglich machen.

Variante 2: Um den Studiengang eine Art „erste Betriebserlaubnis“²⁶ zu erteilen, wird nur mehr die Erst-Akkreditierung des Studiengangs durchgeführt. Auf die Re-Akkreditierung wird hingegen verzichtet. Die Qualitätssicherung und -verbesserung übernimmt die Studienfachevaluation. Die Re-Akkreditierung entspricht ja als Ex-post-Prüfung in ihren Verfahrenselementen der Studienfachevaluation.

Bleibt es nur noch bei der Erst-Akkreditierung, sind wiederum zwei Möglichkeiten denkbar.

1. Den Akkreditierungsagenturen bleibt diese Aufgabe überlassen.
2. Ministerien und Agenturen teilen sich die Aufgabe.

Die Programm-Akkreditierung - so wie sie derzeit angelegt ist - ist ein zweifaches Verfahren: Zum einen werden die länderspezifischen und die ländergemeinsamen Strukturvorgaben überprüft - das ist die formale Seite der Studienstrukturen. Zum anderen findet eine konzeptionelle Prüfung des Studiengangs v.a. im Rahmen des Peer-Review statt. Diese

²⁶ Fischer-Bluhm, Karin 2007: Akkreditierung und Evaluation. S. 313-324 in: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) 2007: Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag. 2. vollständig überarbeitete Auflage; S. 315.

beiden Aspekte können auch in getrennten Verfahren überprüft werden, das heißt, die formale Prüfung der Strukturvorgaben und auch der nötigen Ressourcen könnte von den Ministerien übernommen werden. Sie sind es auch heute schon, die letztlich die Studiengänge genehmigen. Die konzeptionelle Überprüfung, und damit auch das Peer Review-Verfahren organisieren die Agenturen. Die Agenturen wären damit auch nicht mehr private Kontrolleure staatlicher Strukturvorgaben.

Variante 3. Die Programm-Akkreditierung wird ausschließlich auf formale Aspekte beschränkt; es wird also überprüft, ob die länderspezifischen und die ländergemeinsamen Strukturvorgaben eingehalten werden. Dies könnte entweder das Ministerium oder eine Akkreditierungsagentur übernehmen. Wenn es die Agenturen übernehmen, stellen sich indes die oben genannten (Rechts)Fragen. Im Sinne von Variante 2 wäre es nahe liegend, zusätzlich auf die Re-Akkreditierung zu verzichten, da diese weniger die formalen Strukturen als vielmehr die Erfahrungen aus der Studienpraxis überprüft.

Was wäre gewonnen? Wenn also die Akkreditierung oder auch nur die Re-Akkreditierung wieder abgeschafft werden würde, dann wäre wieder mehr Geld, Zeit und Bereitschaft vorhanden für selbstorganisierte qualitätsverbessernde Verfahren der Hochschulen und Fächer. Das könnten Verfahren sein, die stärker auf die intrinsische Motivation der Lehrenden (und auch der Studierenden) setzen, in Studium und Lehre (und auch in der Forschung) besser zu werden.

Absolventenstudien als Datenbasis für die fachbereichsinterne Qualitätsentwicklung

Prof. Dr. Eva Arnold
Universität Hamburg

In diesem Beitrag wird berichtet, wie Absolventenstudien im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg genutzt werden, um Hinweise auf Stärken und Schwächen der Lehrangebote und der Studienorganisation zu erhalten. Dazu werden Personen befragt, die ihr Studium kurz zuvor abgeschlossen haben. Zu diesem Zeitpunkt haben die ehemaligen Studierenden umfangreiche Erfahrungen in allen Phasen des Studiums einschließlich der Prüfungen, die für die Verantwortlichen im Fachbereich von hohem Wert sind, gesammelt. Ihre Rückmeldungen ergänzen die Einschätzungen, die Studierende und Lehrende abgeben.

Qualitätsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

In den 90er Jahren hat der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (ca. 7.000 Studierende, ca. 120 hauptamtlich Lehrende) seine Bemühungen um die Weiterentwicklung von Lehre und Studium verstärkt. Neben Rückmeldestudien zu speziellen Lehrveranstaltungskonzepten (z. B. Einführungsveranstaltungen, Praktika) werden Absolventen kurz nach Ende des Studiums befragt, um die Datenbasis für Studienreformprojekte zu verbreitern. Diese Personengruppe wurde ausgewählt, da sie Auskunft über Erfahrungen in allen Phasen des Studiums einschließlich der Prüfungen geben kann. Das Ziel dieser Studien ist, Stärken und Schwächen im Lehrangebot und in den Studienbedingungen zu identifizieren. Die Ergebnisse werden den verantwortlichen Personen (Studiendekaninnen und Studiendekane) bzw. Gremien (Studienreformausschuss) rückgemeldet. Darüber hinaus werden sie allen Mitgliedern des Fachbereichs zugänglich gemacht, um Diskussionen im Lehrkörper und zwischen Lehrenden und Studierenden anzuregen.

Absolventenbefragungen am Fachbereich Erziehungswissenschaft

In den vergangenen Jahren wurden am Fachbereich Erziehungswissenschaft zwei Absolventenstudien durchgeführt. Befragt wurden jeweils die Absolventinnen/Absolventen eines Jahrgangs (Studienjahr 2000 und 2005), und zwar am Ende des Semesters, in dem sie ihre Abschlussprüfungen abgelegt hatten.

Befragungsgegenstände waren Studienziele, Studienbedingungen, Studierverhalten und berufliche Aspirationen. 2005 wurde zudem um Selbsteinschätzungen zu den am Studienabschluss vorhandenen Kompetenzen gebeten. Das Befragungsinstrument wurde für diese Studie konstruiert. Es umfasst neben bewährten „Standardfragen“ eine Reihe von Items, die sich auf spezifische Aspekte der Studienorganisation am Fachbereich beziehen. Für die Selbsteinschätzung der erworbenen Kompetenzen wurde auf ein von HIS (Schaeper & Briedis 2004) entwickeltes Instrument zurückgegriffen. Die HIS stellte geeignete Daten zur Verfügung, die als Referenzdaten die Interpretation der Selbsteinschätzungen erleichterten (Arnold, 2006).

Aus beiden Befragungen liegen zusammen ca. 700 auswertbare Fragebögen vor. Die Rücklaufquote betrug 52% (2000) bzw. 42% (2005). Die am Fachbereich vorhandenen Studiengänge (Diplom, Magister, vier Lehramter) waren angemessen vertreten.

Ausgewählte Ergebnisse

An einem Beispiel soll im Folgenden demonstriert werden, welche Art von Rückmeldungen durch die Befragung der Absolventinnen und Absolventen gewonnen wurden. Es handelt sich um Rückmeldungen zur Nutzung von Informationsangeboten des Fachbereichs und ihre Nützlichkeit zur Organisation des Studiums - ein Aspekt der Studienorganisation, der wegen der großen Zahl der Studierenden und der Vielfalt der Lehrangebote für den Fachbereich von großer Bedeutung ist.

Abbildung 1 zeigt die Häufigkeiten, mit denen die ehemaligen Studierenden bestimmte Informationsangebote des Fachbereichs genutzt und als hilfreich für die Studienorganisation empfunden haben. Dargestellt wird der Prozentsatz der Befragten, die angeben, dass sie das jeweilige Angebot in Anspruch genommen haben (graue Balken). Der zweite Balken gibt den Prozentsatz der „zufriedenen Nutzer“ wieder - dargestellt ist der Anteil der Ehemaligen, die das Angebot als „hilfreich“ einschätzten. Berücksichtigt wurden dabei nur diejenigen Befragten, die angeben, das Angebot genutzt zu haben.

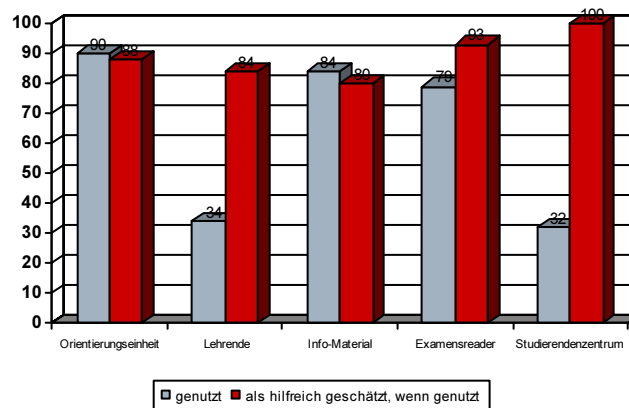


Abb. 1: Rückmeldungen zur Nutzung von Informationsangeboten des Fachbereichs (Angaben in Prozent)

Die Darstellung zeigt, dass manche Informationsangebote des Fachbereichs von der Mehrheit der ehemaligen Studierenden genutzt wurden. Das gilt für die „Orientierungseinheit“ (d.h. die Einführungswoche zu Beginn des Studiums), die schriftlichen Informationsmaterialien (einschließlich Prüfungs- und Studienordnungen) und den von Studierenden entwickelten „Examensreader“. Hingegen gab nur etwa ein Drittel der Befragten an, Lehrende angesprochen zu haben, um Informationen über das Studium zu erhalten. Das Studierendenzentrum (eine Einrichtung, in der Studierende ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen beraten) wurde ebenfalls von etwa jedem dritten Befragten genutzt. Da dieses Angebot

im Jahr 1999 eingerichtet worden ist, gaben im Jahr 2000 nur wenige Absolventen an, diese Einrichtung aufgesucht zu haben.

Studierende, die ein Informationsangebot genutzt haben, bewerten die Inhalte mehrheitlich als nützlich für die Orientierung am Fachbereich und die Organisation ihres Studiums. Die beste Bewertung durch die Nutzer erhält das Studierendenzentrum. Der größte Anteil kritischer Einschätzungen - allerdings nicht mehr als 20 Prozent aller Äußerungen - erhalten die schriftlichen Informationsangebote.

Die Diskussion zu diesem Teil der Rückmeldungen richtete sich im Wesentlichen auf die Frage, ob die Rolle der Lehrenden als Quelle von Informationen und Beratung zur Studienorganisation gestärkt werden sollte. Befürworter eines verstärkten Engagements der Lehrenden verwiesen auf die Beratungspflicht von Professorinnen und Professoren und auf die Chancen, die in einem intensiven Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden liegen. Es gab aber auch Personen, die es befürworteten, dass Informationen zur Studienorganisation in erster Linie in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt bzw. von Studierenden an Studierende weitergegeben werden, damit die Lehrenden die Möglichkeit haben, sich im Gespräch mit Studierenden auf fachlich-inhaltliche Themen konzentrieren können.

Nutzung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Absolventenbefragungen wurden den Mitgliedern des Fachbereichs in unterschiedlichen Formen präsentiert: Neben mündlichen Darstellungen ausgewählter Ergebnisse bei mehreren Gelegenheiten wurde über längere Zeit ein Poster mit besonders zentralen Ergebnissen ausgehängt. Unter den Gremien des Fachbereichs war es insbesondere der Studienreformausschuss, der sich intensiv mit den Rückmeldungen beschäftigte.

Die Fachbereichsöffentlichkeit (Lehrende und Studierende) zeigte sich interessiert, die Resonanz auf Einladungen zur Diskussion über Konsequenzen erwies sich allerdings als gering (vgl. Arnold, 2003). Ergiebig waren Diskussionen im Studienreformausschuss zu den

konkreten Schlussfolgerungen, die aus den Rückmeldungen zu bestimmten Aspekten des Studienangebots gezogen werden sollten. Die Prodekanin für Lehre und Studium fand ausgewählte Befunde sehr geeignet, um die Notwendigkeit von Maßnahmen der Studienreform zu begründen.

Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes dieser Form von Absolventenbefragungen

Die hier vorgestellte Form der Befragung von ehemaligen Studierenden kurz nach Abschluss des Studiums hat sich im Großen und Ganzen als wertvolle Informationsquelle für Hinweise auf Stärken und Schwächen der Studienorganisation erwiesen. Einer ihrer Vorteile liegt darin, dass sie - im Vergleich zu „Verbleibstudien“ - weniger aufwändig in der Durchführung ist, da die Adressen der Befragten bekannt und viele „Ehemalige“ zu diesem Zeitpunkt bereit sind, dem Fachbereich bzw. der Universität Feedback zu geben. Ohne übergroße Anstrengungen können gute Rücklaufquoten erzielt werden.

Die Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen ergänzen die Perspektiven von Lehrenden und Studierenden. Ihre Stärke liegt darin, dass sie die gesamte Studienzeit einschließlich der Prüfungen überblicken und auf diese Weise „vom Ende her“ bewerten können. Außerdem sind die Einschätzungen nur noch wenig von eigenen Interessen bestimmt - z.B. von dem Bestreben, durch kritisches Feedback z. B. die Reduzierung von Leistungsanforderungen zu erreichen. Daher bewerten Lehrende diese Rückmeldungen als besonders vertrauenswürdig.

Allerdings können Absolventenbefragungen in der hier dargestellten Form die Durchführung von Verbleibstudien - Befragungen einige Jahre nach Studienabschluss - nicht ersetzen. Geht es um die Frage, ob die Studienangebote an den Erfordernissen der Berufspraxis ausgerichtet sind und den Erwerb der notwendigen Kompetenzen fördern, sind letztere Studien unverzichtbar.

Literatur:

Arnold, E. (2003). Absolventenbefragungen zur Unterstützung von Studienreformprojekten: Wie lässt sich der Nutzen steigern? *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26 (4), 415-428.

Arnold, Eva (2006). Was können Studierende am Ende ihres Studiums? Selbsteinschätzung von Kompetenzen im Rahmen von Absolventenbefragungen. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen - neue Qualität der Lehrerbildung?*. Berlin: Lit Verlag, S. 275-281.

Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS. (<http://www.his.de/pdf/Kia/kia200406.pdf>)

Implementierung von entscheidungsnahen Absolventenstudien an Hochschulen in Deutschland

Harald Schomburg

Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER)

Universität Kassel

1. Neuer Bedarf an Absolventenstudien

Eine im Sommer 2006 vom INCHER-Kassel koordinierte Befragung hat deutlich gemacht, dass in vielen Hochschulen die Absicht besteht, in kurzer Zeit ein System von Absolventenstudien einzuführen. So sind in Nordrhein-Westfalen die Hochschulen im Rahmen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen verpflichtet, kurzfristig ein „dauerhaftes Verfahren zur Erforschung des Verbleibs und Erfolgs der Absolventinnen und Absolventen am Arbeitsmarkt“ zu implementieren (vgl. z.B. ZLV 2007). Der Ansatz der Akkreditierungsagenturen sowie der „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (Punkt 1.6 Information System), von den Hochschulen einen Nachweis über die Berufsfähigkeit ihrer Absolventen und die Qualität des Studienangebots zu verlangen, unterstreicht die Notwendigkeit von Absolventenstudien. Oft wird dabei allerdings versucht, „das Rad neu zu erfinden“. Dies führt zu einer erheblichen Arbeitsbelastung und unnötigen Kosten. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die Durchführung von häufig schnell entwickelten Befragungen ohne die nötige Sach- und Methodenkenntnis, zu einem „Wildwuchs“ an Befragungen führt, die einer wissenschaftlichen Basis entbehren und einen Vergleich zwischen Studiengängen und Hochschulen unmöglich machen. Um qualitativ hochwertige Studien durchführen zu können, welche die notwendigen wissenschaftlichen Analysen ermöglichen, ist eine wissenschaftliche Begleitung der Hochschulen notwendig.

INCHER-Kassel hatte daher im Juni 2007 zu der Teilnahme an dem Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg - Analyse der Wirkungen hochschulischer Studienangebote und -bedingungen in Deutschland mit Hilfe von Absolventenbefragungen“ eingeladen, bei dem es um die Einführung regelmäßiger entscheidungsnaher Absolventenstudien geht. Das Projekt erhält eine finanzielle Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und ist zunächst auf zwei bis drei Jahre angelegt (Pilotphase); eine längerfristige Kooperation wird angestrebt. Bis zum Wintersemester 2007/2008 hatten ca. 50 Hochschulen aus Deutschland (überwiegend Universitäten) ihr Interesse an einer Beteiligung angemeldet.

INCHER-Kassel ist als eine zentrale interdisziplinäre Forschungseinrichtung der Universität Kassel seit knapp 30 Jahren im Gebiet der Forschung zu Hochschule und Beruf tätig. Durch die Leitung der bislang umfangreichsten internationalen Absolventenstudie (CHEERS) und der Kasseler Längsschnittstudie sowie der Beteiligung an einer Vielzahl von Absolventenstudien einzelner Hochschulen hat INCHER-Kassel umfangreiche Erfahrungen sammeln können, die u.a. auch in Vorschläge für ein Standardinstrumentarium und in ein Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien eingegangen sind. Fünf in der Absolventenforschung erfahrene wissenschaftliche Mitarbeiter von INCHER-Kassel arbeiten in dem Projekt eng mit den beteiligten Hochschulen zusammen.

2. Forschungsziele

Das Ziel des Projektes ist es, mit Hilfe von Absolventenstudien zur Analyse der Wirkung von Studienangeboten und -bedingungen an Hochschulen in Deutschland beizutragen. Es soll in dieser Studie systematisch versucht werden, den Besonderheiten von Studienangeboten und -bedingungen einzelner Hochschulen nachzugehen und die Relevanz dieser Bedingungsfaktoren für den Übergang in den Beruf und die weitere berufliche Entwicklung in den ersten Jahren nach Studienabschluss zu bestimmen. Die Studien werden in Kooperation mit Hochschulen in Deutschland durchgeführt, welche die Einführung von regelmäßigen Absolventenstudien planen. Der besondere Charakter der Studie liegt darin, dass die Analyse von Studienangeboten

und -bedingungen und ihre Wirkungen auf den Übergang in den Beruf und den Berufserfolg in Kooperation mit „Praktikern“ in den einzelnen Hochschulen erfolgt und dabei auch positive Effekte auf die Qualitätsentwicklung der Hochschulausbildung (Studiengangsentwicklung, Qualitätsmanagement, Akkreditierung) zu erwarten sind. Nur durch die Kooperation mit Hochschulen bei der Durchführung von Absolventenstudien kann es in Deutschland dauerhaft gelingen, a) eine hinreichend große Beteiligung von Absolventen an der Befragung sicherzustellen, und b) die Expertise von „Praktikern“ in den einzelnen Hochschulen in die Analyse der Wirkungen der Besonderheiten von Studienangeboten und -bedingungen ertragreich einzubringen.

In vielen europäischen Ländern werden mittlerweile regelmäßig Absolventenstudien durchgeführt, die entweder jährlich (z.B. Schweiz, Vereinigtes Königreich, Niederlande, Italien - Alma Laurea) oder im Abstand von drei oder vier Jahren erfolgen (Italien - ISTAT, Frankreich - CEREQ, Deutschland - HIS). In Deutschland wird seit 1989 jeder vierte Prüfungsjahrgang von Erstabsolventinnen und Erstabsolventen durch die HIS GmbH befragt (Stichprobe von ca. 6.000-12.000 Befragten) (vgl. Briedis 2007). Die Befragungen finden etwa ein Jahr nach Studienabschluss statt und werden um eine Befragung nach fünf Jahren ergänzt. In einzelnen Fällen hat die HIS GmbH darüber hinaus Studien für Regionen durchgeführt (z.B. 2001 länderspezifische Untersuchungen für Brandenburg und Nordrhein-Westfalen).

Das Potential von Absolventenstudien im Vergleich zu Hochschul- oder Arbeitsmarktstatistiken liegt in der Verbindung von objektiven und subjektiven Daten. Neben den rein quantitativen Kriterien des Berufserfolgs (Einkommen, Position, Beschäftigungsbedingungen etc.) erheben sie auch individuelle Motivation, Zufriedenheit und Beweggründe. Darüber hinaus können Absolventenstudien individuelle Studienwege, Motive der Studienwahl sowie den Übergang in den Beruf und den Berufsverlauf nachzeichnen. Selbsteinschätzungen der Absolventen erlauben Aussagen über die Verwendung der im Studium erworbenen Kenntnisse, ihre Deckung mit den Anforderungen im Beruf sowie über die Adäquatheit der Beschäftigung. Des Weiteren können Absolventen die Bedingungen in ihrem Studiengang und an der Hochschule retrospektiv

bewerten. So können mit Hilfe von Absolventenstudien nicht nur Informationen zu einer großen Zahl von Themen gewonnen werden, sondern diese können auch in der Analyse quasi „kausal“ miteinander verknüpft werden: Individuelle Studienvoraussetzungen („input“), Beschreibung der Ressourcen/Studienbedingungen und der Prozesse von Lehre und Studium („process“), Kompetenzentwicklung („output“) sowie Übergang von Hochschule zu Beruf und Berufserfolg („outcome“) (Schomburg 2003). Hinsichtlich der Bewertung von Hochschulleistungen zeichnen sich Absolventenstudien dadurch aus, dass sie Output/Outcome nicht nur messen, sondern auch zu seiner Erklärung beitragen können und somit eine langfristige „outcome“-orientierte Bewertung von Hochschulleistungen ermöglichen.

Entscheidungsnahe Absolventenstudien auf der Ebene der einzelnen Hochschule (oder einzelner Studiengänge innerhalb von Hochschulen) können darüber hinaus wertvolle Informationen insbesondere für folgende Handlungsfelder der Hochschulentwicklung bereitstellen (siehe auch Abbildung 1):

- Für die Studiengangsentwicklung und -evaluation liefern Absolventenstudien wertvolle Informationen für den Abgleich zwischen Soll- und Ist-Größen. So stellen die beruflichen Einsatzfelder sowie die Kompetenzeinschätzung der Absolventen ein Feedback dar, an dem ursprüngliche Berufsfelder und zu erreichende Kompetenzen abgeglichen und neue Ausrichtungen/Spezialisierungen sich orientieren können. Des Weiteren liefern Absolventenstudien wichtige Informationen zur Gestaltung der Lehr- und Lerninhalte in Bezug auf berufsfeldorientierte Kompetenzen/ Schlüsselkompetenzen.
- Im Career Service dienen die gewonnenen Informationen der beruflichen Orientierung der Studierenden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Alumni-Kontakte zu nutzen, um persönliche Erfahrungsberichte der Absolventen zu präsentieren, Praktikumsplätze zu vermitteln, Organisationen vorzustellen und somit Kontakte für die Studierenden zum Arbeitsmarkt zu schaffen.
- Im Studierenden-Marketing dienen aufbereitete Statistiken oder individuelle Erfahrungsberichte von Absolventen als wichtiges

Informationsmittel sowie als Orientierung für die Studienanfänger über langfristige Beschäftigungsperspektiven. Des Weiteren dient das Wissen über die Beschäftigungsfelder, die Mobilität und die Zufriedenheit der Absolventen der allgemeinen Positionierung der Hochschule und als Informationsbasis für andere Stakeholder.

- Vielfältige Funktionen können Absolventenstudien auch in der Alumni-Arbeit erfüllen. Der notwendige Aufbau einer Datenbank für die Durchführung von Absolventenstudien schafft die Basis einer breit angelegten Kontaktaufnahme, welche der langfristigen Bindung der Alumni an die Hochschule dienen kann. Absolventenbefragungen eröffnen des Weiteren die Möglichkeit, das Angebot der Alumni-Arbeit vorzustellen sowie ein eventuelles Weiterbildungsinteresse der Absolventen zu erfragen und ggf. Zielgruppen zu definieren.
- In der Studienberatung dienen Daten aus Absolventenstudien ebenso wie im Career Service als Informationsquelle über Studien- und Berufsverläufe. Aufbereitete Daten können Erfolgsfaktoren analysieren und Studierenden in der Wahl auch ungewöhnlicher Spezialisierungen unterstützen. Des Weiteren ermöglicht eine Analyse der Selbsteinschätzungen der Absolventen (Kompetenzen, berufliche Anforderungen, Erfolgskriterien) eine Spezifizierung des Angebots von Schlüsselqualifikationen und Zusatzqualifikationen.
- Im Qualitätsmanagement dient die retrospektive Bewertung der Studienbedingungen der Absolventen ebenso als Indikator für die Bewertung der Prozesse, wie die Berufsverläufe der Absolventen, ihre Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und ihr langfristiger Berufserfolg.

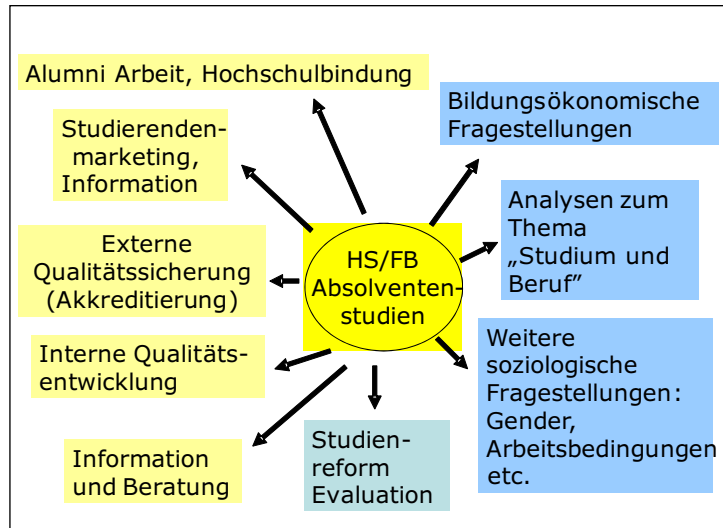


Abb. 1: Potentiale von Absolventenstudien

Ertragreiche Absolventenstudien zeichnen sich u.E. erstens durch die Breite der einbezogenen Themen aus. In der Regel enthalten solche Absolventenfragebogen 300-500 Einzelinformationen (Variablen). Eine Vielzahl von Merkmalen wird erhoben, um sowohl den Bereich der Beschäftigungssituation, der beruflichen Tätigkeit und der Verwendung von im Studium erworbenen Kompetenzen differenziert zu erfassen, als auch um herauszufinden, inwieweit der (weit gefasste) Berufserfolg sich durch Merkmale der Studienangebote und -bedingungen erklären lässt.

So sollte der „Berufserfolg“ in den Absolventenstudien nicht nur im Einkommen oder der erreichten beruflichen Position gemessen werden, sondern weitere objektive Indikatoren wie die Art des Arbeitsvertrages, die Arbeitszeit, der Beschäftigungsbereich, die Art der beruflichen Arbeitsaufgaben sollten neben den subjektiven Indikatoren wie die Einschätzung der Verwendung von im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten, der Angemessenheit der beruflichen Position im Verhältnis zur Ausbildung, der Autonomie in der beruflichen Arbeit und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation berücksichtigt werden.

Die Absolventenstudien sollten insbesondere das Ausmaß analysieren, mit dem die Studienbedingungen und Studienangebote, welche die ehemaligen Studierenden erlebt haben, als nutzbringend für den weiteren Berufsweg und die Erfüllung der beruflichen Aufgaben angesehen werden können. Sie überprüfen dabei auch die Auswirkung von Motivationen und Orientierungen der Studierenden auf ihre nachfolgenden beruflichen Entscheidungen und den Berufsverlauf. Diese Fragestellungen waren zentrales Thema einer groß angelegten Absolventenstudie (Kasseler Hochschulabsolventenverbleibsstudie), die zu Beginn der 80er Jahre mit einer Befragung von ca. 2.500 Studierenden in der Examensphase begonnen wurde (aus 21 Hochschulen in West-Deutschland) und in die dieselben Befragten über einen Zeitraum von 10 Jahren insgesamt noch drei Mal (zwei, fünf und zehn Jahre nach Studienabschluss) einbezogen wurden (Teichler, Schomburg und Winkler 1992; Schomburg und Teichler 1993, 1998).

Zweitens erfordert der Ansatz der Studie, den Besonderheiten von Studienangeboten und -bedingungen einzelner Hochschulen nachzugehen und die Relevanz dieser Bedingungsfaktoren für den Übergang in den Beruf und die weitere berufliche Entwicklung in den ersten Jahren nach Studienabschluss zu bestimmen, eine enge Kooperation mit den Partnern in den einzelnen Hochschulen.

Durch die Etablierung eines Systems von regelmäßigen Absolventenbefragungen erhalten die beteiligten Hochschulen eine schnelle Rückmeldung über die Auswirkungen der gewandelten Studienbedingungen, die mit der Einführung neuer Studiengänge und -abschlüsse verbunden sind. Gleichzeitig kann das Projekt die Erfahrungen und die Ergebnisse der einzelnen Absolventenstudien aufnehmen, reflektieren und mit Hilfe vertiefender multivariater statistischer Verfahren zur Analyse der Wirkung von Studienangeboten und -bedingungen an Hochschulen in Deutschland beitragen.

3. Durchführung

Das Projektteam und Vertreter der beteiligten Hochschulen entwickeln gemeinsam Konzepte (Anlage der Studien, Fragebogen, statistische

Auswertung) für Absolventenstudien und setzen sie praktisch an der Hochschule um. Angestrebt wird die Entwicklung eines Fragebogens für Absolventen, mit einem Kern von Fragen, die in möglichst vielen Studien Verwendung finden können, um dadurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Sinne eines Benchmarking zu ermöglichen und die Repräsentativität der wissenschaftlichen Analyse zu gewährleisten. Daneben sollen aber insbesondere die Besonderheiten von Hochschulen und Studiengängen in den Absolventenstudien zur Geltung kommen und entsprechende Fragen bzw. Instrumente zur Messung von Kompetenzen und zur retrospektiven Evaluierung der jeweiligen Studienangebote und -bedingungen entwickelt werden. INCHER-Kassel unterstützt die Durchführung der Absolventenstudien an den einzelnen Hochschulen in allen Phasen und führt die Befragungsdaten der einzelnen Hochschulen zu einem gemeinsamen (vergleichbaren) Datensatz zusammen. Auf der Basis dieses Datensatzes werden anschließend vertiefende wissenschaftliche Analysen durchgeführt, um systematisch und vergleichend neue Erkenntnisse über die Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen für den Übergang in den Beruf und die weitere berufliche Entwicklung in den ersten Jahren nach Studienabschluss zu erlangen. Die Erkenntnisse dieser wissenschaftlichen Analyse des INCHER gehen in die Beratung und Unterstützung der Hochschulen bei der Analyse und Interpretation der Ergebnisse ein.

Darüber hinaus haben die beteiligten Hochschulen die Möglichkeit der Mitarbeit am „NETZWERK ABSOLVENTENSTUDIEN KASSEL“, das durch INCHER-Kassel im Jahr 2006 initiiert wurde und seither auch geleitet wird. Das Netzwerk sichert eine systematische Zusammenarbeit von „Praktikern“ an den Hochschulen, von denen manche schon eigene Befragungen durchgeführt haben, und „Hochschulforschern“, die z.T. bereits langjährige Erfahrungen mit der Durchführung von Absolventenstudien haben.

In die Arbeit des Netzwerks gehen neben den Erfahrungen wichtiger Institutionen auf dem Gebiet der Absolventenstudien in Deutschland (z.B. Bayerisches Staatsinstitut - Institut für Hochschulforschung, Projekt Q^m der HRK, Abteilung Absolventenforschung HIS, Absolventenforschung FU

Berlin) auch die Erfahrungen von Fachleuten von ca. 60 Universitäten und Fachhochschulen ein.

Im Rahmen des Projektes werden die teilnehmenden Hochschulen in allen Phasen der Implementation der Absolventenstudien durch das Projektteam von INCHER-Kassel beraten und unterstützt. Es geht dabei sowohl darum, die Vergleichbarkeit der Vorgehen innerhalb des Forschungsprojekts zu gewährleisten als auch effiziente Lösungen für praktische Fragen der Durchführung der Studien (u. a. Adressenbeschaffung und -aktualisierung; Sicherung einer hohen Beteiligung) zu entwickeln und umzusetzen, sowie anerkannte Qualitätsstandards für die Durchführung von Absolventenstudien an den einzelnen Hochschulen anzuwenden. Die Beratung erstreckt sich auch auf die Auswertung der Daten, die Berichterstellung und die Interpretation der Ergebnisse.

4. Erste Erfahrungen und Ausblick

Bereits im Wintersemester 2007/2008 werden Absolventenbefragungen im Rahmen des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“ an acht Hochschulen durchgeführt. Einbezogen werden alle Absolventinnen und Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2006 (Studienabschluss zwischen Oktober 2005 und September 2006) an den acht Hochschulen. Die Absolventinnen und Absolventen werden ca. 1 1/2 Jahre nach ihrem Studienabschluss befragt.

Die Beteiligung an den Befragungen durch die Absolventinnen und Absolventen ist vergleichsweise hoch: es ist damit zu rechnen, dass sich mehr als 50% beteiligen werden (die Befragungen sind z. Zt. noch nicht abgeschlossen). Erste Ergebnisse der Befragungen werden im März 2008 vorliegen.

Die weitaus meisten Hochschulen im Projekt beginnen erst im Wintersemester 2008/2009 mit der Befragung ihrer Absolventinnen und Absolventen. Dadurch wird es möglich, dass die Hochschulen sich an der Entwicklung von angepassten Fragebogen beteiligen, die die Besonderheiten von Studiengängen an den einzelnen Hochschulen berücksichtigen. Vorgesehen ist die Einbeziehung aller Absolventinnen und

Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2007 der im Projekt kooperierenden Hochschulen; d.h. es werden 2008/2009 bis zu 90.000 Hochschulabsolventen befragt. Die große Zahl der Befragten wird es ermöglichen, erstmals auch für relativ kleine Studiengänge (gemessen an den Absolventenzahlen) interessante Vergleiche durchzuführen. Hochschulvergleiche für ausgewählte Studiengänge werden im Projekt anonym durchgeführt - die Namen der Hochschulen werden in Publikationen nicht genannt.

Die Absolventenbefragungen werden als Panelbefragungen angelegt, d.h. dieselben Personen sollen ca. 3-5 Jahre nach Studienabschluss erneut befragt werden. Eine Verbindung mit Studienabschlussbefragungen wird ebenfalls an manchen Hochschulen bereits implementiert.

5. Literatur

Brennan, J., Kogan, M. und Teichler, U. (Hg.) (1995): Higher Education and Work. London und Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.

Briedis, K. (2007): Die HIS Absolventenstudie. In: HRK (Hg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung, Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel, Bonn, März 2007 (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007).

Burkhardt, A., Schomburg, H. und Teichler, U. (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gruehn, D. und Schomburg, H. (2002): FU-Absolventinnen und Absolventen – erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium: Ein Vergleich mit dem Bundesgebiet. Berlin: Freie Universität Berlin und Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (vervielfält. Manuskript).

HRK (Hg.) (2007): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung, Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel, Bonn, März 2007 (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007).

- Janson, K., Schomburg, H. und Grünh, D. (2006): Absolventenstudien an deutschen, europäischen und lateinamerikanischen Hochschulen (Career Service Papers, Nr. 4, 2006).
- Kehm, B. und Teichler, U. (Hg.) (1995): Higher Education and Employment. (Themenhefte). In: European Journal of Education, 30. Jg., Nr. 1 und 2.
- Krempkow, R. und Pastohr, M. (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000-2004. Zeitschrift für Evaluation, Heft 1, 2006, S. 7-37.
- Paul, J.-J., Teichler, U. und Van der Velden, R. (Hg.) (2000): Higher Education and Graduate Employment. (Themenheft). In: European Journal of Education, 35. Jg., Nr. 2.
- Rehburg, M., Schomburg, H. und Teichler, U. (2000): Absolventen nordrhein-westfälischer Hochschulen vier Jahre nach Studienabschluss. Abschlussbericht des Projektes: Hochschule und Beruf in NRW im deutschen und europäischen Vergleich. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (mimeo).
- Reinfeldt, F. und Frings, C. (2003): Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation - Forschungsstand und Perspektiven. Zeitschrift für Evaluation, Heft 2, 2003, S. 279-294.
- Schomburg, H. und Teichler, U. (1993): „Does the Programme Matter?“ In: Higher Education in Europe, 18. Jg., H. 2, S. 37-58.
- Schomburg, H. und Teichler, U. (1998): „Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg“. In Teichler, U., Daniel, H.-D. und Enders, J. (Hg.) Brennpunkt Hochschule. Frankfurt a. M. und New York: Campus Verlag, S. 141-172.
- Schomburg, H. u.a. (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg: Fit for Business.
- Schomburg, H. und Teichler, U. (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduates Surveys from 12 Countries. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (1988): „Higher Education and Work in Europe“. In: Smart, J.C. (Hg.) Higher Education: Handbook of Theory and Research, Bd. 4, S. 109-182.
- Teichler, U. (1999a): „Research on the Relationships Between Higher Education and the World of Work: Past Achievements, Problems and New Challenges“. In: Higher Education, 38. Jg., H. 2, S. 169-190.
- Teichler, U. (2002): „Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situations and Common Perceptions“. In: Tertiary Education and Management, 8. Jg., H. 3, S. 199-216.

Teichler, U. (Hg.) (2007): *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspective*. Dordrecht: Springer Academic Publishers.

Teichler, U., Schomburg, H. und Winkler, H. (1992): *Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen>

Auf dem Weg zur Systemakkreditierung¹

Prof. Dr. Barbara Jürgens

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig


Institutionelle Evaluation
des Qualitätsmanagements
in Lehre und Studium

Pilotprojekt
ZEvA Niedersachsen
Technische Universität Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

TU Braunschweig


¹ Vorträge und Diskussion beziehen sich auf die Beschlüsse des Akkreditierungsrats zur Systemakkreditierung vom 8.10.2007 bzw. 29.10.2007.

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

TU Braunschweig

- Ziele
- Kriterien
- Vorüberlegungen und Einbindung in universitätsweite Qualitätsentwicklung
- Evaluation des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre
- Auf dem Weg zur System(re)akkreditierung?

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

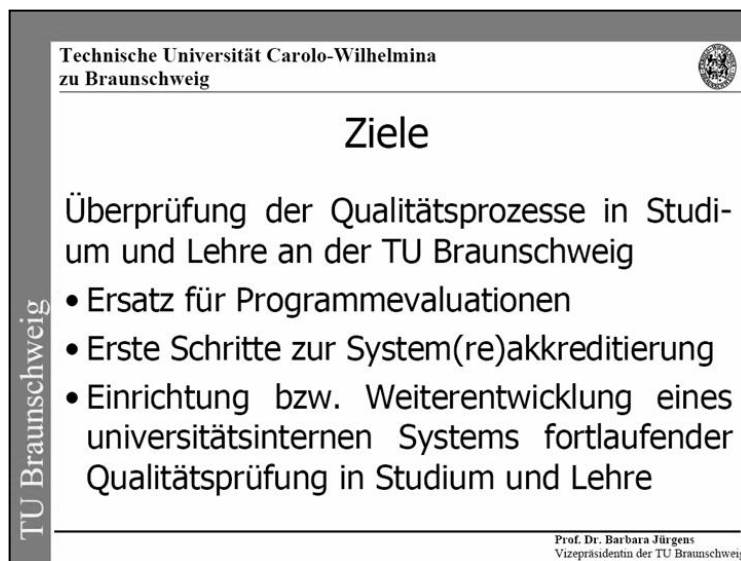
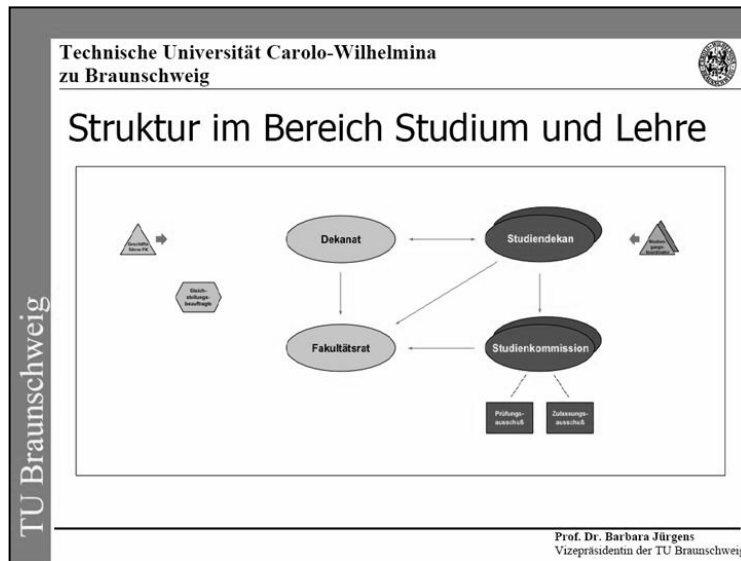
Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 


Technische Universität Braunschweig

TU Braunschweig

- ca. 12500 Studierende
- Schwerpunkt in Ingenieur- und Naturwissenschaften
- hoher Anteil interdisziplinärer Studiengänge
- 90% der Studiengänge umgestellt auf gestuftes System, akkreditiert bzw. in der Akkreditierung befindlich

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig




Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Ziele

- Hinzuziehung externer Gutachter abgestimmt auf die Situation in den Studiengängen
- Erleichterung des Übergangs beim Wechsel der nebenamtlichen Vizepräsidenten für Lehre und Studium

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Kriterien

1. Strategisches Konzept
2. Qualitätskultur
3. Evaluation der Studienprogramme
4. Beteiligung aller „stakeholder“
5. Qualitätssicherung der unmittelbar studienrelevanten Betreuungsleistungen
6. Qualitätssicherung der mittelbar studienrelevanten Betreuungsleistungen

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Kriterien

7. Internationalisierungsstrategie
8. Elektronische Medienunterstützung
9. Vollständiges und nutzbares Studienangebot
10. Prüfungswesen/Evaluation von Studienleistungen und Lernfortschritten
11. Lehrveranstaltungsevaluation

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Kriterien

12. Lehr- und Prüfungskompetenz des wissenschaftlichen Personals
13. Data Warehousing
14. Information der Öffentlichkeit

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Verfahren

1. Selbstbericht
2. Vor-Ort-Begehung
3. Bewertungsbericht mit Vorschlägen zur Weiterentwicklung
4. Stellungnahme der Hochschule mit Schlussfolgerungen

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Vorüberlegungen

- Berücksichtigung unterschiedlicher „Unternehmenskulturen“
- Expertise der Dezentralen
- Balance zwischen Steuerung durch die Zentrale und Handlungsspielraum der Dezentralen
- Sammeln und Systematisierung dessen, was vorhanden ist

TU Braunschweig


Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 

Vorüberlegungen

- Neukonzeption bei fehlenden Verfahren
- Ressortprinzip, daher arbeitsteiliges Vorgehen bei QM an der TU Braunschweig
- Konzentration auf den Bereich des Ressorts Lehre
- Begrenzter Aufwand
- Nutzung durch die Akteure

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 

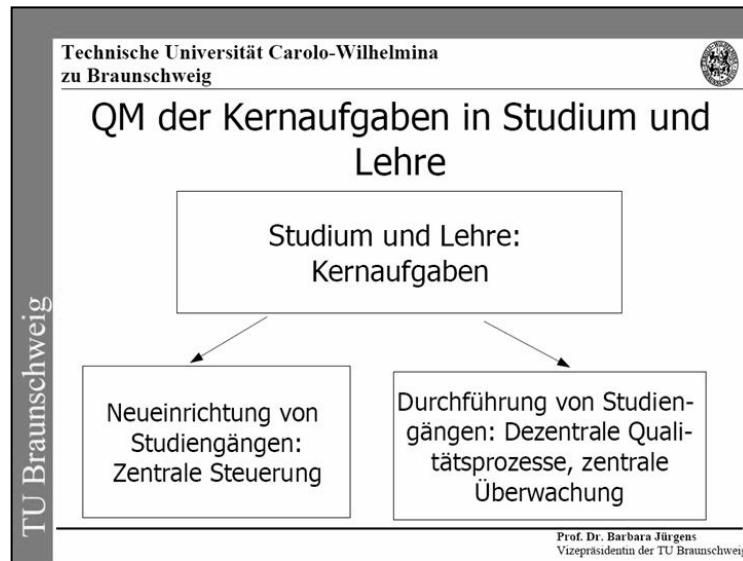
Einbindung

2003-2005
2006-2008
2007-2009


```

            graph TD
                subgraph 2003-2005
                    A1[Umstrukturierung Verwaltung Fakultäten]
                    A2[Identifikation Schwerpunkte Forschung]
                    A3[Umstrukturierung Studiengänge]
                end
                subgraph 2006-2008
                    B1[Leistungsbezogene Budgetierung der Fakultäten]
                    B2[Business Warehouse]
                end
                subgraph 2007-2009
                    C1[QM in der Verwaltung]
                    C2[Institutionelle Evaluation des QM in Lehre und Studium]
                end
                A1 --> B1
                A2 --> B1
                A2 --> B2
                A3 --> B2
                B1 --> C1
                B2 --> C2
            
```

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig



Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig




Neueinrichtung von Studiengängen

- (jeweils) einmaliger Prozess
- Bedeutsam für Profil und Entwicklungsplanung der Universität
- innerhalb der Universität: Beteiligung vieler unterschiedlicher Akteure

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 


Neueinrichtung von Studiengängen

Ziele

- Gewährleistung von Mindeststandards von Beginn an bezogen auf:
 - Kompetenzorientierung
 - Inhalte
 - Prüfungs- und Zulassungsordnungen
 - Beteiligung aller „stakeholder“
 -

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Neueinrichtung von Studiengängen


daher Kombination

- universitätsintern zentral gesteuerter Prozess der Konzeption, der Beschlussfassung und der Vorbereitung der
- Programmakkreditierung durch externe Agenturen

---> **Prüfung der Qualität beim Start**

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Durchführung bestehender Studiengänge

- fortlaufender Prozess
- Bedeutsam für alltägliche Praxis in Studium und Lehre
- Kompetenzbereich der verantwortlichen Studiendekane und Studienkommissionen

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 


Durchführung bestehender Studiengänge

Ziele

- fortlaufende Prüfung und Verbesserung der Qualität
- Etablieren einer Qualitätskultur in den Studiengängen
- Respektieren unterschiedlicher Fachkulturen
- Abstimmung von Zielen
- Orientierung an zentral vorgegebenen Kriterien

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 


Durchführung bestehender Studiengänge

Verfahren

- Qualitätsinterview nach zentral vorgegebenen Kriterien
- Kriterien für „kritische Werte“ (zentral und dezentral)
- Zielvereinbarungen Zentrale - Studiendekane/Dekane

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Durchführung bestehender Studiengänge


Verfahren

- Überprüfung von Programmen durch Externe in Stichproben und nach Vorschlag der Universität

---> **Fortlaufende Überprüfung und Verbesserung durch die Dezentralen, Zielabstimmung, Überwachung und Kriterienvorgabe durch die Zentrale**

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Qualitätsinterview

- einmal jährlich
- Dauer: ca. 2 Stunden
- Thema: alle in der Kompetenz der Dezentralen liegenden Qualitätskriterien

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Qualitätsinterview

- Frage nach
- Prüfung des Kriteriums
- Art der Prüfung
- Zuständigkeit
- Verwertung der Ergebnisse

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Qualitätsinterview

- Lehrveranstaltungsevaluation
- Lehrveranstaltungsorganisation
- Prüfungsorganisation
- Prüfungsevaluation
- Workload
- Zulassungsregelungen
- Beschwerdemanagement

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Qualitätsinterview

- Absolventenbefragungen, Kohortenverfolgung, Verbleibstudien
- Kennzahlenerhebung
- Prüfungsverwaltung
- Beratung, Betreuung
- Information, besondere Lehrangebote
- Studiengangskordinatoren

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig


Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 

Qualitätsinterview

- Notwendige Ergänzungen:
- Ziele des Studiengangs
- Gender
- Förderung der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Bezug auf die Lehre

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig 


Auf dem Weg zur System(re)akkreditierung?

Zukünftige Entwicklung

- Zusammenführung von Lehrevaluation und Reakkreditierung
- Akkreditierung der Verbesserung bestehender Programme durch die Universität

TU Braunschweig

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 


Auf dem Weg zur System(re)akkreditierung?

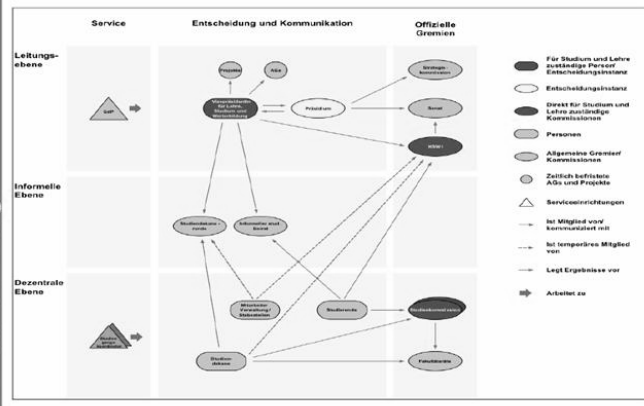
Zukünftige Entwicklung

- externe Programmprüfung in Stichproben
- Bestimmung von Zeitpunkt und Rhythmus der externen Prüfung einzelner Programme durch die Universität

--> **flexible, situationsangepasste Prüfung der Qualität**

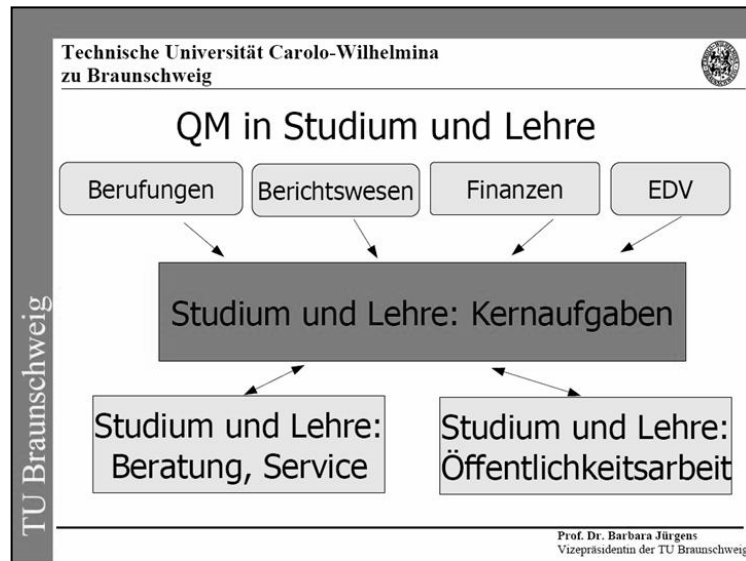
Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 



The diagram illustrates the organizational structure of the university, categorized into three levels: **Service**, **Entscheidung und Kommunikation**, and **Offizielle Gremien**. It is further divided into three horizontal levels: **Leitungsebene** (top), **Informelle Ebene** (middle), and **Dezentrale Ebene** (bottom). A legend on the right explains the symbols used: solid ovals for study and teaching committees, dashed ovals for decision-making bodies, solid circles for direct committees, grey circles for general committees, triangles for service units, and arrows for communication types (solid for regular members, dashed for temporary members, and double-headed for results). A star symbol indicates an employee.

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Vizepräsidentin der TU Braunschweig



Dr. Gabriele Witter
Hochschule Bremen



HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bremen Fachhochschule

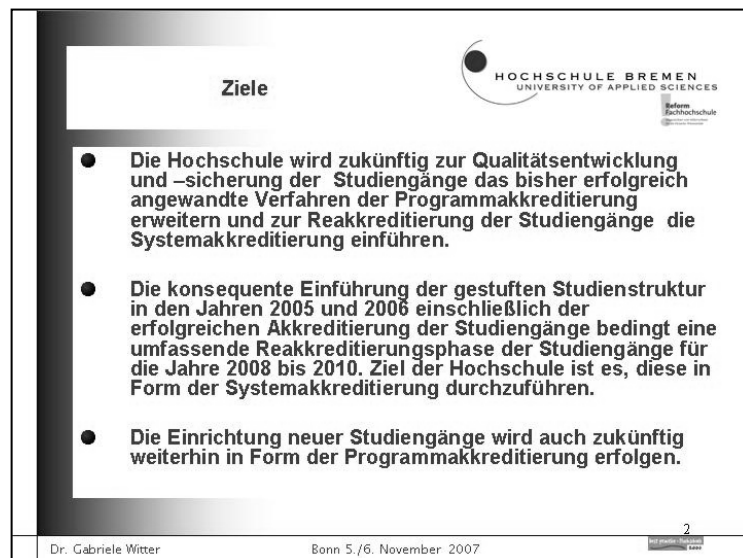
**Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und
Qualitätsentwicklung:
Systemakkreditierung – Rankings – Learning Outcomes**

Auf dem Weg zur Systemakkreditierung

**Projekt Qualitätsmanagement
HRK**

1

Dr. Gabriele Witter Bonn 5./6. November 2007



HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bremen Fachhochschule

Ziele

- Die Hochschule wird zukünftig zur **Qualitätsentwicklung und –sicherung der Studiengänge** das bisher erfolgreich angewandte Verfahren der **Programmakkreditierung** erweitern und zur **Reakkreditierung der Studiengänge** die **Systemakkreditierung** einführen.
- Die konsequente Einführung der gestuften Studienstruktur in den Jahren 2005 und 2006 einschließlich der erfolgreichen Akkreditierung der Studiengänge bedingt eine umfassende Reakkreditierungsphase der Studiengänge für die Jahre 2008 bis 2010. Ziel der Hochschule ist es, diese in Form der Systemakkreditierung durchzuführen.
- Die Einrichtung neuer Studiengänge wird auch zukünftig weiterhin in Form der Programmakkreditierung erfolgen.

2

Dr. Gabriele Witter Bonn 5./6. November 2007

Ziele




- Die Qualitätssicherung über die Programmakkreditierung und –reakkreditierung stellt für die Hochschule einen extrem hohen organisatorischen und finanziellen Aufwand dar.
- Sie erzeugt erfahrungsgemäß nicht zwangsläufig die Entwicklung einer Qualitätskultur.
- Viele erforderliche Arbeitsschritte der Programmakkreditierung wirken nicht nachhaltig in der Organisation und sind deswegen den beteiligten Akteuren nur schwer vermittelbar.
- Ziele für die Jahre 2008 und 2010 sind es, aufgrund eines hochschulinternen Systems der Qualitätsentwicklung ein hohes Maß an Prozessqualität zu erreichen, die die Programmqualität von Studium und Lehre ablost.
- Prozessqualität impliziert, dass sämtliche Studienangebote disziplin- und niveaunabhängig regelmäßig und systematisch in einem von der Hochschule selbst zu bestimmenden und auf seine Validität zu überprüfenden Maß an Qualität zu konzipieren, zu implementieren, zu kontrollieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln sind.

Dr. Gabriele Witter
Bonn 5./6. November 2007

3

Hochschule Bremen



Fachhochschule mit nahezu 8000 Studierenden

- mit mehr als überwiegend international ausgerichteten 60 Bachelor- und Masterstudiengängen in einem breiten Fächerspektrum und
- mit circa 1700 Studienanfängern pro Jahr in allen BA-Studiengängen, davon circa 1000 in internationalen BA-Studiengängen
- Die Hochschule bietet seit dem Wintersemester 2005/2006 das komplette Studienprogramm als akkreditierte Bachelor- und Masterstudiengänge an.
- Alle Studiengänge haben einen lokalen CNW und
- sind zulassungsbeschränkt. Gründe dafür sind:
extrem hohe Nachfrage nach Studienplätzen
Überlast der letzten Jahre
dezidierte Qualitätsorientierung

Dr. Gabriele Witter
Bonn 5./6. November 2007

4

Studienangebot Fächer



- **Architektur**
- **Bauingenieurwesen**
- **Elektrotechnik und Informatik**
- **Maschinenbau**
- **Nautik**
- **Schiffbau und Meerestechnik**
- **Angewandte Naturwissenschaften/Biologie und Bionik**
- **Sozialarbeit / Pflege- und Freizeitwissenschaften**
- **Wirtschaftswissenschaften**

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 20075

Aktueller Stand der Qualitätsentwicklung




Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Hochschule

- Leitbild mit spezifizierten Leitbildern für Studium und Lehre sowie Forschung in denen die strategischen Entwicklungs – und Qualitätsziele festgelegt wurden
- Leitbild für die Verwaltung
- Konsequente Umsetzung des Bologna-Prozesses in den Jahren 2003-2005
- Organisation des gesamten Weiterbildungsprogramms der Hochschule Bremen auf der Strukturbasis des Bremer Modells und unter Aspekten des lebenslangen Lernens
- Konzentration der wissenschaftlichen Handlungsfelder sowie die Neuorganisation der Lehr- und Forschungsfelder durch Umstrukturierung der Hochschule von 9 Fachbereichen in 5 Fakultäten

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 20076

Aktueller Stand der Qualitätsentwicklung




HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
BREMEN
Hochschule

Aufbau der Qualitätssicherung

- Die Einführung der gestuften Studienstruktur erfolgte auf der Basis eines festgelegten Prozess- und Strukturdesigns (Bremer Modell)
- Erfolgreiche Programmakkreditierung aller Studiengänge als Clusterakkreditierung
- Fülle von Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in Studium und Lehre. Diese Maßnahmen wirken zurzeit noch sehr isoliert und sind nicht als Qualitätssystem in der Funktion eines strategischen Entwicklungsinstruments ausgebildet.
- Festgelegte Prozesse zur Einrichtung von neuen Studiengängen, Änderung der Prüfungsordnungen sowie der Übergänge zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen, Meilensteinverfahren

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 20077

Aktueller Stand der Qualitätsentwicklung




HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
BREMEN
Hochschule

- Interne und externe Evaluation
- Akkreditierung und Re-Akkreditierung
- Lehrbericht
- Studentischen Bewertung der Lehrveranstaltungen in allen Studiengängen
- Absolventenbefragung für alle Studiengänge

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 20078

Aktueller Stand der Qualitätsentwicklung




HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bremen
Fachhochschule

Zur Vorbereitung der Systemakkreditierung liegt der Entwicklungsbedarf zurzeit in folgenden Bereichen

- **Entwicklung und Festlegung der Qualitätskriterien für Lehre und Studium**
- **Entwicklung von Kennzahlen und**
- **methodischen Vorgehensweisen sowie**
- **die Festlegung von Verantwortlichkeiten bzw. der zu beteiligenden Akteure insbesondere unter Berücksichtigung der Neudefinition zentraler und dezentraler Aufgabenverteilung**

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 20079

Strategische Qualitätsentwicklung



HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bremen
Fachhochschule

Qualitätsmanagement als Kernelement der strategischen Hochschulentwicklung

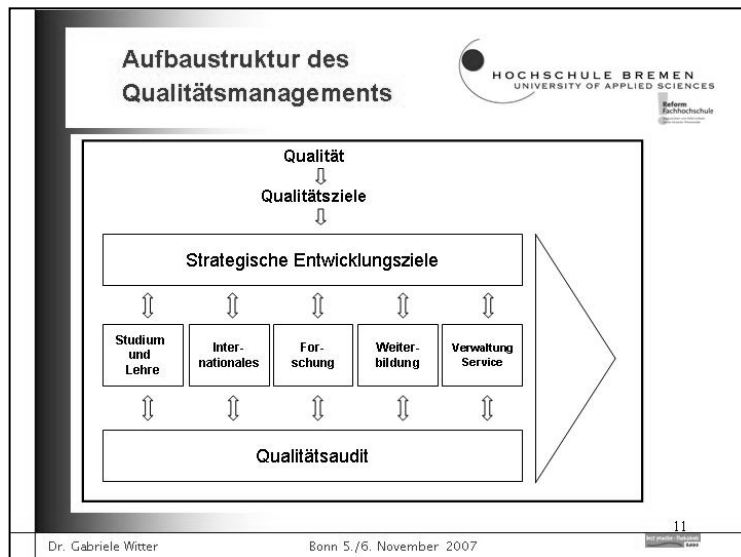
Die im Leitbild formulierten Entwicklungsziele der Hochschule bilden sich in der Konzeption und Entwicklung folgender Qualitätsbausteine ab:

- **Studium und Lehre**
- **Internationales**
- **Forschung**
- **Entwicklung und Transfer**
- **Weiterbildung**

Entscheidend für die erfolgreiche Implementierung des QM ist die Erweiterung der definierten Qualitätsbausteine um die Bereiche:

- **Verwaltung und**
- **alle Serviceeinrichtungen.**

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200710



Strategische Qualitätsentwicklung


Die Qualitätsbausteine sind eingebettet in ein Entwicklungskonzept, welches folgende Qualitätsdimensionen umfasst:

- die Etablierung aller Qualitätsdimensionen wie Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität einschließlich einer Wirkungsanalyse sowie
- den Aufbau einer Qualitätskultur, die eine hochschulweite Organisations- und Kommunikationsstruktur umfasst und alle relevanten Personen und Gruppen (national und international) einbezieht.
- Qualitätsmanagement und Organisations- und Prozesssteuerung sind integriert zu betrachten.

12

Dr. Gabriele Witter Bonn 5./6. November 2007

Strategische Qualitätsziele




HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bremen
Fachhochschule

Die Hochschule hat für alle ihre Qualitätsbausteine konkrete Ziele entwickelt, die sie in den nächsten Jahren

- unter den Aspekten strategischer Entwicklungsplanung modifizieren,
- in ein Auditverfahren überführen und
- über Zielvereinbarungen steuern wird.

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200713

Strategische Qualitätsziele Studium und Lehre





HOCHSCHULE BREMEN
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bremen
Fachhochschule

Zum Aufbau und zur Ausgestaltung des Qualitätsbausteins Studium und Lehre wurden folgende strategischen Qualitätsmerkmale in Studium und Lehre identifiziert:


- Berufs- und Beschäftigungsbefähigung (employability) in Bachelor- und Masterstudiengängen
- Kompetenzen
- Studiengangorganisation
- Prüfungsorganisation
- Studienprogramme (Entwicklung, Akkreditierung, Modifizierung)
- Lehrorganisation
- Lehrqualifikation
- Internationalisierung (Incoming-Outgoing)
- Absolventenerfolg

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200714

Steuerung	
<p>Die strategischen Entwicklungs- und Qualitätsziele wurden von der Hochschulleitung und dem Akademischen Senat in Form von Leitbildern beschlossen. Die Realisierung der Koppelung dieser Ziele mit den strategischen Zielen des Hochschulentwicklungsplans stellt sich wie folgt dar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Struktur und Entwicklungspläne der Fachbereiche als Bestandteil des Hochschulentwicklungsplans der Hochschule mit ausgewählten Instrumenten zur Steuerung der Qualitätssicherung ● Vereinbarung von Entwicklungs- und Qualitätszielen ● Vereinbarung von Ressourcen (nachfrageorientiert) ● Regelmäßig zu erstellender Lehrbericht aller Fachbereiche als Grundlage des Monitorings 	
Dr. Gabriele Witter	Bonn 5./6. November 2007 15

Steuerung	
<ul style="list-style-type: none"> ● Durchführung von interner und externer Evaluation der Lehre ● Evaluationsverbund mit Fachhochschulen der Kooperation „UAS 7“ ● Durchführung von Akkreditierungen ● Steuerung der Qualitätsziele über jährliche Zielvereinbarungen ● Steuerung der Qualitätsziele mit den Instrumenten der Meilensteinplanung und PDCA-Verfahren (Prozess: Einrichtung von Studiengängen, Änderung von Prüfungsordnungen...) ● Entwicklung von Kenngrößen und Kennzahlen zur Bewertung der Ergebnisse ● Durchführung studentischer Befragung der Lehrveranstaltungen ● Durchführung von Absolventbefragungen ● Schaffung von Anreizsystemen für die strategische Weiterentwicklung 	
Dr. Gabriele Witter	Bonn 5./6. November 2007 16

Pilotprojekt Institutional Audit




Die Hochschule beteiligt sich an dem Pilotprojekt „Institutional Audit“ der ZEVA. Dieses Verfahren bildet die Grundlage der schrittweisen Ablösung der Programmakkreditierung und –reakkreditierung und sichert die Qualitätsfeststellung durch dauerhafte Evaluation und Einzelstichproben der Studiengänge.

Im Rahmen des Audit-Verfahrens wird ein vierstufiger Qualitätsregelkreis mit folgenden Elementen eingeführt:

- Formulierung eines verbindlichen Systems valider Qualitätsziele.
- Implementierung der zur Zielverfolgung erforderlichen Organisationsstrukturen und Prozessabläufe sowie
- der internen und externen Revision der Ziele, Prozesse und Organisationsstrukturen (mit Hilfe eines dem hier vorgestellten Audit vergleichbaren Evaluationsverfahrens) und
- der Definition eines konkreten Maßnahmenprogramms, welches die Erkenntnisse aus dem Audit-Verfahren zur Weiterentwicklung des Qualitätssystems nutzt

Dr. Gabriele Witter
Bonn 5./6. November 2007
17


14 Prüfkriterien des Auditverfahrens



1. Strategisches Konzept
2. Qualitätskultur
3. Evaluation der Studienprogramme
4. Beteiligung aller „stakeholder“
5. Qualitätssicherung der unmittelbar studienrelevanten Betreuungsleistungen
6. Qualitätssicherung der mittelbar studienrelevanten Betreuungsleistungen
7. Internationalisierungsstrategie
8. Elektronische Medienunterstützung
9. Vollständiges und nutzbares Studienangebot
10. Evaluation von Studienleistungen und Lernfortschritten
11. Lehrveranstaltungsevaluation
12. Lehr- und Prüfungskompetenz des wissenschaftlichen Personals
13. Management-Informationssystem
14. Information der Öffentlichkeit

Dr. Gabriele Witter
Bonn 5./6. November 2007
18

Institutional Audit Verfahren



Die 14 Prüfkriterien des Audits liefern die Struktur des

- **von der Hochschule zu erstellenden Selbstberichts und bilden die Grundlage der**
- **Vor-Ort-Begutachtung durch die Expertengruppe (verteilt auf zwei Besuchstermine)**

Die Prüfkriterien orientieren sich an den European Standards and Guidelines for Quality Assurance Within Higher Education Institutions (ENQUA)

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200719

Institutional Audit




Parallel zur Implementierung des Audits sind weitere Projekte zur Erhöhung der Prozessqualität in den Fachbereichen und der Verwaltung zur

- **Qualitäts- und Effizienzsteigerung**
- **Geschäftsprozessoptimierung**
- **Personalentwicklung**
- **Erhöhung der Transparenz**

geplant.

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200720


Institutional Audit



- **Qualitäts- und Effizienzsteigerung (Umsetzung in 2008)**
 - Optimierung des Verfahrens des Lehrberichts
 - Konkrete Einführung eines fachkulturell geprägten Qualitätsaudits von Studium und Lehre in einem Musterfachbereich insbesondere hier vor dem Hintergrund der Einbindung der Studierenden
 - Einführung entsprechender Audits in allen Fachbereichen mit Beginn des Wintersemesters 2008/2009

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200721


Institutional Audit



- **Geschäftsprozessoptimierung (Umsetzung in 2008)**
 - Weiterentwicklung der Qualitätsbausteine (Identifikation der strategischen Qualitätsmerkmale und deren Konkretisierung)
 - Entwicklung eines Kennzahlensystems zur Bewertung von Qualität
 - Einführung und Anwendung entwickelter Ressourcen-Verteilungsmodelle auf der Basis von Struktur- und Fachbereichsentwicklungsplänen (HIS)
 - Optimierung der Bewerbungs-, Auswahl- und Zulassungsverfahren
 - Optimierung der elektronischen Modulanmeldung (LSF,HIS)
 - Weiterführung der Abbildung aller Ordnungsmittel in der elektronischen Prüfungsverwaltung (LSF,HIS)

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200722

Institutional Audit



- **Personalentwicklung (Umsetzung in 2008 und 2009)**
 - **Konzipierung und Durchführung von weiteren Personalentwicklungsmaßnahmen zur Sicherstellung der festgelegten Qualitätsziele bei allen MitarbeiterInnen der zentralen und dezentralen Verwaltung**
 - **Didaktische Weiterbildung der Lehrenden^[1]**

^[1].

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200723

Institutional Audit




- **Transparenz (Umsetzung in 2008 und 2009)**
 - **Regelmäßige Informationsveranstaltungen aller zentralen Verwaltungseinheiten für die gesamte Hochschulöffentlichkeit zu aktuellen Themen und zum Projektverlauf mit der ZEVA.**
 - **Weiterentwicklung des Informationssystems für alle Hochschulmitglieder (u.a. Gremienprotokolle im Intranet, Terminliste für Hochschulveranstaltungen...)**

Dr. Gabriele WitterBonn 5./6. November 200724

Hermann Reuke

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA)



Auf dem Weg zur Systemakkreditierung

Hermann Reuke
Aktuelle Themen der
Qualitätssicherung und
Qualitätsentwicklung
HRK, 5./6. November 2007, Bonn

AR-Beschlüsse vom 8. Oktober 2007

- Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen
- Entscheidungen des Akkreditierungsrates: Arten und Wirkungen
- Entscheidungen der Akkreditierungsagenturen: Arten und Wirkungen
- Allgemeine Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung
- Kriterien für die Systemakkreditierung

Akkreditierungsagenturen

- Interne Verfahren, Regeln und Expertise zur Anwendung der Kriterien und Verfahren der Systemakkreditierung
- Expertise in Hochschulmanagement und hochschulinterner Qualitätssicherung in ihren Organen
- Fähigkeit zur Durchführung der Programmakkreditierung

Entscheidungen...

- des Akkreditierungsrates:
Programmkreditierung und/oder Systemakkreditierung
- der Agenturen in der Systemakkreditierung:
 - für Hochschule oder Teileinheit (6 Jahre)
 - keine Auflagen
 - Aussetzung möglich (i.d.R. 12, höchstens 24 Monate)
 - Wirkung: auf der Basis des Systems eingerichtete Studiengänge sind akkreditiert

Verfahrensregeln (I)

- Vorbereitendes Gespräch
- Antrag
- Vorprüfung
- Dokumentation der Hochschule
- Bestellung der Gutachtergruppe

Verfahrensregeln (II)

- Begutachtungsverfahren:
 1. Begehung (Steuerungssysteme)
 2. Begehung (Merkmalsstichprobe)
Programstichproben
(„Programmakkreditierung“)
- Beschlussempfehlung
- Stellungnahme
- Entscheidung

Kriterien: Einleitung

- **Internes QS-System für Studium und Lehre: hohe Qualität**
Referenzdokumente: ESG, KMK-Vorgaben, AR-Kriterien;
> Was ist „hohe Qualität“? Wie verbindlich sind alle Referenzdokumente?
- **Teileinheiten in besonderen Ausnahmefällen**
Auch bei Teileinheiten muss ein hochschulweites QS-System vorliegen.
> Vorteil gegenüber Clusterakkreditierung?
> Was sind besondere Ausnahmefälle?
- **Voraussetzungen für die Zulassung**
mind. 2 Studiengänge in 2/3 der Teileinheiten akkreditiert
Eingerichtetes formalisiertes und hochschulweites QS-System
> Formalisiert durch Ordnungen?
> „eingerichtet“ ist mehr als Konzept, schließt ex ante Akkreditierung aus!
> Nachweis der Einrichtung?

Kriterien: Systemsteuerung

Konkrete und plausible Qualifikationsziele der Studiengänge, insbes. hinsichtlich

- Wissenschaftlicher Befähigung
- Berufsbefähigung
- Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und Persönlichkeitsentwicklung

Kriterien: Systemsteuerung

Konkrete und plausible Qualifikationsziele der Studiengänge, insbes. hinsichtlich

- Wissenschaftlicher Befähigung
- Berufsbefähigung
- Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und Persönlichkeitsentwicklung

Gewährleistung

- Umsetzung in Studiengangskonzepte nach Kriterien der Programmakkreditierung
... also eine hochschuleigene "Agentur" ..
- Durchführung auf der Basis hinreichender Ressourcen sowie Maßnahmen zur Personalentwicklung und -qualifizierung
... ein Novum für viele Hochschulen?
- Nationaler Qualifikationsrahmen, Strukturvorgaben, gesetzlicher Vorgaben
... mit externen Gutachtern
- Beteiligung von Studierenden, Lehrenden, Absolventen, externen Experten, Berufspraxis
... weitere Gremien, zusätzliche Aufgaben für Hochschulräte?

Interne Qualitätssicherung...

- ... genügt den Anforderungen der ESG
- ... verfügt über personelle und sächliche Ressourcen
- ... ist geeignet, die Wirksamkeit der internen Steuerungsprozesse zu beurteilen
- ... gewährleistet die kontinuierliche Verbesserung von Lehre und Studium

weitere Kriterien

- Berichtssystem und Datenerhebung
- Zuständigkeiten
Klare Definition der Entscheidungsprozesse und Kompetenzen (durch wen?) und hochschulweite Publikation
- Dokumentation
Herzstück im Verfahren: Dokumentation (keine Prosa) des Berichtssystems

Aber....

Wann ist ein System akkreditierungsreif?

„Die Systemakkreditierung muss ausgesprochen werden, wenn die Qualitätsanforderungen erfüllt sind.“

Und nun?

Müssen alle Kriterien erfüllt sein?

Geht es um eine substantielle Übereinstimmung mit einzelnen Anforderungen? Welchen?

Oder um eine summarische substantielle Übereinstimmung mit den ESG?

Und...

- Wann lohnt sich eine Systemakkreditierung?

Gesamte Hochschule vs. Teileinheit(en)

Clusterakkreditierung vs.
Systemakkreditierung

Diskussion

Anja Gadow

Studierendenvertretung im Akkreditierungsrat, freier Zusammenschluss der studentInnenschaften (fzs)

Die Hochschule Bremen hat von ihrem Evaluationsprozess berichtet und dann das Problem geäußert, dass Studierende sich nicht richtig einbringen können. Deswegen die Frage, ob Sie vielleicht daran gedacht haben, bei der Einführung des Evaluationsprozesses, gleich schon die Studierenden einzubinden und sofort nachzufragen, wann, wo und wie man sich beteiligen könnte, und nicht nur bei Lehrevaluationen?

Dr. Gabriele Witter

Den Hinweis nehme ich dankend entgegen. Meine Skepsis entspringt der Erfahrung. Das Problem ist nicht, Studierende zu begeistern und zu motivieren; das Problem ist, dass Studierende einfach zwangsläufig irgendwann die Hochschule verlassen. Bei uns sind sie dann immer noch ein halbes oder ein ganzes Jahr im Ausland. Deshalb haben wir Mühe, sie kontinuierlich in diesen Prozess einzubinden. Es geht nicht um mangelndes Interesse, es geht um die kontinuierliche Beteiligung.

Professor Dr. Georg Krausch,

Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Ich habe in den ersten zwei Darstellungen die Forschung vermisst. Sie kam nur bei strategischen Zielen der Gesamtuniversität vor, aber nicht im operativen Qualitätsmanagement, wenn es darum geht, eine bestimmte Lehreinheit zu evaluieren. Wir haben in Mainz sehr gute Erfahrungen damit gemacht, Lehre und Forschung bei der Begutachtung durch externe Evaluatoren zu verschränken. Da gibt es nämlich - von den großen Strategien der Universität ganz abgesehen - im Tagesgeschäft Interessenskonflikte. Wenn die Forschung gestärkt werden soll, dann

fehlt mir die Lehrkapazität, und vice versa. Wir haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht die Gutachter auch zu Forschungskonzepten zu befragen. Frau Jürgens hat sogar von einem streng durchgezogenen Ressortprinzip gesprochen. Das habe ich so verstanden, dass Forschung und Lehre getrennt sind, was bezüglich der Ressourcen problematisch ist. Wir haben heute auch darüber gesprochen, dass wir nicht genug Gutachter finden, weil die einmal die Studienprogramme und ein andermal die Forschung evaluieren sollen. Ich finde es eine große Chance, wenn wir von der Programmakkreditierung, also dem Betrachten des einen Produkts weggehen zum Produzenten und auch seine anderen Produkte ansehen und so die Verbindung von Forschung und Lehre wieder herzustellen und uns das erhalten zu können. Wir sind nämlich im Augenblick - Stichwort Exzellenzinitiative - in der Gefahr, Forschungs- und Lehruniversitäten uns zu trennen. Um dem entgegenzuwirken, wäre das wichtig. Ich halte es sogar für gefährlich, wenn man es nicht tut.

Professor Dr. Barbara Jürgens

Wir haben die enge Verbindung zwischen Forschung und Lehre bei der Neueinrichtung von Studiengängen, denn sie müssen alle durch die sogenannte Strategiekommision, die das Ganze auch daraufhin abklopft, ob Forschung und Lehre kompatibel sind. Wir haben die Verbindung dann, wenn es um Berufsrichtlinien geht, in denen auch wieder beide Bereiche zusammengebracht werden. Wir haben im Moment in Niedersachsen noch eine Trennung insoweit, als Evaluationen in der Forschung tatsächlich wie von der Landesregierung vorgesehen separat stattfinden.

Hermann Reuke

Wir müssen zwei Dinge auseinander halten. Auf der einen Seite ist es tatsächlich so, dass im Wege der Systemakkreditierung nur der Bereich von Studium und Lehre angeschaut wird. Das ist, wenn man so will, der erste Satz in der Definition des Akkreditierungsgegenstandes. Ich gebe Ihnen Recht, in der institutionellen Evaluation und in der Qualitäts-

sicherung einer Hochschule reicht das selbstverständlich nicht. Das muss mit berücksichtigt werden. Wir haben uns die Qualität von Studium und Lehre bei der Programmakkreditierung auch durch die Brille der Forschung angeschaut. Das heißt aber nicht, dass wir uns die Qualität einzelner Forschungseinrichtungen, Forschungsvorhaben oder Institute angeschaut haben, sondern eher das wissenschaftliche Profil. In der institutionellen Evaluation muss die Ausweitung des Qualitätsmanagementsystems auf die Forschung eine Rolle spielen, aber wir wissen dabei um eine Schwierigkeit. Wir müssen einfach akzeptieren, dass das gewisse Anforderungen an die Gutachtergruppen bedeutet, die eine ganz zentrale Rolle spielen. Im Augenblick sind wir eher, das sage ich ganz freimütig, darauf eingestellt, Expertengruppen zu gewinnen, die auf den Bereich von Studium und Lehre fokussiert sind und nicht so stark auf die Forschung. Ich habe mir immer sagen lassen, in der Forschungsevaluation komme es darauf an, den Kollegen über die Schulter zu schauen, sehr genau hinzuschauen, was sie machen, während in der Lehrevaluation die Repräsentanz einzelner Teildisziplinen in den Gutachtergruppen nicht notwendigerweise so gewährleistet sein muss.

Dr. Gabriele Witter

Ich sehe das genauso. Ihre Frage findet ich schon sehr interessant, weil die Forschung an Fachhochschulen auch keine kleine Rolle spielt, sicher eine andere als in einer Universität, aber bei uns spielt sie eine große Rolle, wird besonders gefördert. Sie haben ja auch eben in der Grafik gesehen, dass der Qualitätsbaustein Forschung natürlich ebenso ins Qualitätsaudit als strategisches Entwicklungsziel der Hochschule mit einfließt. Ich wollte hier im Vortrag bezogen auf Studium und Lehre deutlich machen, wie wir mit dem institutional audit arbeiten, deshalb lag darauf auch der Schwerpunkt. Eine anwendungsbezogene Forschung an einer Fachhochschule stellt sich besonders in forschungsorientierten Bachelor-Studiengängen, die wir ja in unseren naturwissenschaftlichen Studiengängen haben, die Frage, wie die Lehre in solchen Studiengängen aussieht. Wir haben da eine ganze Menge Projekte, wie z. B. die Vermittlung von Forschung, Forschungsmethoden, wie Lehrveranstaltungen entwickelt werden, die diese Kompetenz schon von Anfang an

vermitteln. Das sind wichtige Elemente, die dann natürlich auch wieder den Bezug zu Qualität von Studium und Lehre haben, gleichzeitig aber die Struktur der Forschungsentwicklung mit unterstützen.

Dr. Thomas Köcher

Universität Bremen

Wir haben im Forum vorhin ein, wie ich finde, sehr schönes Zwischenergebnis gehabt. Wir haben nämlich unter anderem festgestellt, wie wichtig es ist, die intrinsische Motivation der Lehrenden im Blick zu haben - am Beispiel Studienfachbefragung/Evaluation. Jetzt haben wir hier Beispiele, wo ich mir die Frage stelle: Was hat das mit Qualitätskultur zu tun? In beiden Beispielen ist immer von Qualitätskultur die Rede gewesen, momentan ist es doch so, dass ich, wenn ich mit einem Qualitätsinterview einmal im Jahr in einen Fachbereich hineinkomme, der „Qualitäter“ bin und die Leute froh sind, wenn ich wieder weg bin. Das hat für mich aber wenig mit dezentraler Verantwortung für das, was ich tue, zu tun. Deswegen meine Frage: Was hat das mit Qualitätskultur zu tun?

Ich fand es sehr hilfreich, dass Herr Reuke aufgezeigt hat, wo momentan wirklich auch die Krux bei den bisherigen Kriterien zur Systemakkreditierung steckt. Ich würde mich sehr freuen, wenn man diesen Begriff der Qualitätskultur, also starke dezentrale Verantwortung der Lehrenden für ihr eigenes Tun, noch in diesen Kriterien mit unterbringt, weil deutlich geworden ist, dass sie momentan überhaupt nicht auftaucht.

Professor Dr. Barbara Jürgens

Ich kann vielleicht direkt etwas zum Hintergrund bei uns sagen: Studium und Lehre sind an der TU Braunschweig etwas quer zur Fakultätsstruktur organisiert; sie sind entlang der Studiendekane und Studienkommissionen organisiert. Es gibt für jeden Studiengang bzw. für inhaltlich zusammengehörende Studiencluster einen Studiendekan, eine Studienkommission. Wir haben insgesamt 16 Studiendekane.

Qualitätsinterviews werden nicht mit jemandem in der Fakultät, sondern mit dem für einen Studiengang verantwortlichen Studiendekan geführt. Wir haben im Vorfeld sehr genau eruiert, mit welchen Methoden die Kollegen gut leben können. Es kamen zwei Dinge sehr explizit: „Macht um Himmels willen kein ISO 9000!“ Hintergrund: Die Kollegen haben zum großen Teil in der Industrie gearbeitet, kennen die Verfahren und sind der Ansicht, dass sie das in der Lehre nicht anwenden möchten, weil sie das für nicht geeignet halten. Das zweite war: „Aber wir möchten nicht noch mal ganz viel Selbstberichte schreiben.“ Wir haben dann überlegt, wie wir ein Verfahren entwickeln können, in dem wir einerseits eine relativ große Bandbreite an Kriterien einigermaßen zuverlässig erheben können, andererseits aber auch den Wünschen nach begrenzter Belastung entgegenkommen. Wir haben den Kollegen den Interviewleitfaden ungefähr einen Monat vorher zugeschickt, sie haben sich alle darauf vorbereitet, und es kam ausdrücklich die Anforderung, sie möchten erstens den Leitfaden behalten, dann wissen sie, wo sie in Zukunft was ändern wollen, und als zweites die Bitte, Best-practice-Beispiele zu veröffentlichen, damit das Rad nicht noch mal neu erfunden werden muss. Das heißt, offensichtlich war das zumindest in unserer Universität ein Instrumentarium, was genau dieses Thema „alltägliche Qualitätskultur“ gefördert hat.

Dr. Gabriele Witter

Zur Qualitäts- oder vielmehr auch zur Kommunikationsstruktur kann ich Folgendes sagen: Alle Elemente, die hier eben aufgeführt wurden als Bestandteile interner Evaluation, also Lehrbericht, Befragung, usw. werden konsequent in den Studiendekanrunden, die unter der strategischen Verantwortung der Konrektorin für Studium und Lehre alle vier Wochen einberufen werden, sowohl in der Formatentwicklung als auch in der Abstimmung betrieben. Es würde niemals einen Fragebogen in der Hochschule geben, der zentral angewendet wird, der nicht mit den Fachkulturen in diesem Gremium abgestimmt ist. Danach geht er natürlich in den Akademischen Senat, er wird in der Dekanerunde besprochen. Bei besonders schwierigen Fragen - das betrifft zum Beispiel die Entwicklung des Prüfungssystems - laden wir auch alle

Studiengangsleiter ein. Das ist also ein sehr konsequenter und auch ein sehr anstrengender Prozess, der aber erforderlich ist. Wenn man mit den neun Studiendekanen und den Studiengangsleitern einen zentralen Teil eines Fragebogens diskutieren muss, ist das nicht so ganz leicht, aber wichtig, es ist nötig für die Akzeptanz und lässt sich überhaupt gar nicht anders sicherstellen. Das muss so sein, weil man sonst überhaupt nicht zu einer Qualitätskultur kommt. Ich würde nicht behaupten, dass das schon eine solche ist, aber es ist eine wesentliche Voraussetzung. Die Kommunikation spielt eine ganz entscheidende Rolle.

Christoph Hansert

Deutscher Akademischer Austauschdienst

Eine Frage zum internationalen Aspekt. Akkreditierung hat ja neben der Deklaration nach innen gegenüber Regierungen und Öffentlichkeit auch die Funktion, internationale Vergleichbarkeit herzustellen. Jetzt gibt es beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften eine Fachkultur. Es gibt einen Washington Accord, der ganz stark auf Bewertungen von Berufsverbänden und Fachkollegen aufsetzt. Wird das mit der Systemakkreditierung gewährleistet sein, dass auch solche Kulturen dann international vergleichbare Zertifikate erhalten?

Hermann Reuke

Ich bin Ihnen dankbar, dass Sie das Stichwort Washington Accord in dem Zusammenhang genannt haben. Wenn Sie heute mit technischen Universitäten sprechen, dann hat sich die Meinung über diesen Washington Accord ein bisschen gewandelt. Es ist nämlich klar geworden, welche Schwächen der Washington Accord bezogen auf die Ausbildung an vielen europäischen Hochschulen, aber auch in Deutschland hat. Wir müssen eines im Blick behalten: Akkreditierungsverbände sind ja nicht immer auf Mobilität angelegt; sie können auch der Abschottung von Märkten, der Kartellbildung etc. dienen. Insofern sollten wir mit dieser Richtung relativ vorsichtig umgehen. Was ich mir aber wünsche, ist, dass abseits von solchen formalen Dingen die Mobilität und die Anerkennung inter-

national sehr viel stärker wird, denn ich muss ganz klar sagen, mein ganz persönlicher Eindruck ist, dass jedenfalls die augenblicklichen Studiengänge Mobilität unterhalb der Abschlüsse eher erschweren als erleichtern. Das ist ganz sicher keine Entwicklung, die gewollt ist. Auf der anderen Seite muss ich aber auch sagen, ich habe ein bisschen Angst davor (ich sage das mal ein bisschen pathetisch), den Begriff Qualitätskultur im Zusammenhang mit Systemakkreditierung zu verwenden. Ich glaube, dass die Qualitätskultur etwas Weitergehendes ist, als den Anforderungen einer Systemakkreditierung zu genügen. Wir haben intern überlegt, wie wir denn eigentlich feststellen könnten, wo es Qualitätskultur gibt. Was heißt eigentlich Qualitätskultur? Dazu gehört ja eine Kommunikationsstruktur, die deutlich macht, dass die Mitglieder einer Hochschule an formellen und informellen Diskussionen über die Qualität der Ausbildung beteiligt sind, dass sie einen hohen Kenntnisstand von Qualitätssicherungsprojekten in der Hochschule haben etc. Das würde ich nicht immer notwendigerweise mit der Systemakkreditierung so eng verknüpfen.

Anja Gadow

Ich habe eine Frage an Frau Jürgens. Sie haben von diesen Interviews gesprochen, in denen es auch um „Workload“ geht. Soll dann der Studiendekan oder Studiengangverantwortliche schätzen, wie hoch die Workload ist, und soll er über die Workload reden, die die Studierenden haben? Dann spricht man über jemanden, statt mit der Person selbst zu reden.

Dann fiel öfter das Wort „Qualitätskultur“. Ich fand es dann erschreckend, dass Frau Witter dort von den Studiengangsleitern, den Dekanen gesprochen hat, aber nicht von den Studierenden, die eigentlich auch an der Qualitätskultur, wenn man dieses Unwort benutzen möchte, beteiligt sein sollten, denn so eine Kultur lebt ja von allen Mitgliedern einer Gesellschaft.

Dann zur Mobilität. Mich irritiert es ein bisschen, dass plötzlich durch eine Systemakkreditierung oder durch Qualitätskultur die Mobilität

erreicht werden soll. Ich glaube, es wird noch wesentlich schwerer werden, sie in irgendeiner Form zu gewährleisten, besonders wenn man so ein Beispiel hat wie in der Hochschule Bremen - Entschuldigung, dass ich darauf gerade so oft herumreiten muss -, wo es eine Modularisierung in der Form gibt, dass alle Module die gleiche Größe haben, und dann das Modularisierungskonzept gleichförmig umstellen, vier SWS plus acht Arbeitsstunden für alle. Das ist keine Studienreform, sondern eine Strukturreform, bei der irgendwie die Inhalte angepasst werden. Ich weiß nicht, wie man da noch Mobilität herstellen kann. Innerhalb Deutschlands sollte man das vielleicht noch irgendwie irgendwann einmal schaffen können, müssen, sollen.

Professor Dr. Barbara Jürgens

Wir befragen die Studiendekane nicht inhaltlich, sondern wir fragen sie, was sie tun, um etwas über die Kriterien zu erfahren, was Sie tun, um herauszufinden, ob der Workload so, wie sie ihn ja wie üblich Pi mal Daumen für ihre Studiengänge kalkuliert haben, tatsächlich angemessen ist. Erfragen sie das im Rahmen zum Beispiel der regelmäßig stattfindenden Lehrveranstaltungsevaluationen? Fragen sie, ob die Studierenden mit dem Workload für die Veranstaltung ausgekommen sind, wie viel Zeit sie dafür verbraucht haben und Ähnliches mehr. Wir verlangen also von den Studiendekanen, dass sie wiederum in ihrem Bereich bestimmte Verfahren installieren, mit denen sie die Qualität ihrer Studiengänge prüfen.

Zur Beteiligung der Studierenden: Wir haben die Querstruktur zu den Fakultäten auch deswegen gewählt, weil in allen Studienkommissionen Studierende zur Hälfte vertreten sind, sodass wir also damit auch gewährleisten können, dass die Studierenden hinreichend an allen Prozessen in Lehre und Studium beteiligt sind.

Dr. Gabriele Witter

Wir fragen sehr genau nach dem Workload. Viele Studiengangsleiter und Studiengangsleiterinnen tun es in ihren Studiengängen, weil sie für sich überprüfen wollen, ob das Modell auch wirklich aufgeht. Es hat durchaus innerhalb der Module Nachjustierungen gegeben, wenn Hochschullehrer bemerkt haben, dass sie vielleicht ein bisschen zu wenig Input oder auch zu viel haben. Wir haben in der Studiendekanekonferenz immer gesagt, wenn jemand damit nicht zurechtkommt, wenn es Schwierigkeiten gibt, dann sind wir offen und müssen sehen, wie wir das ändern.

Ich will auch auf die modulbezogenen Übungen zurückkommen, um deutlich zu machen, dass wir keine studierendenfeindliche Hochschule sind. Wir haben in jedem Modul zusätzlich zu den zwei Lehrveranstaltungen, zu den vier SWS, eine modulbezogene Übung eingeführt, die im Kern sicherstellen soll, dass wirklich die Studieninhalte aufeinander bezogen werden. Diese Übung findet in einer Gruppengröße von 20 statt und ist in dieser Republik wirklich sehr selten. Sie ist so selten, dass wir dem Verwaltungsrichter nicht klarmachen können, welches kostbare Gut er da vor sich hat und er dauernd versucht, den curricularen Anteil dafür abzusenken. Die Hochschule hat sehr viel Mühe, diese Lehrveranstaltungen, die es in jedem Modul in einem Bachelorstudiengang gibt, zu retten. Die Hochschule kämpft dafür. Dies ist ausgesprochen positiv akkreditiert worden, weil es den Studierenden die Möglichkeit gibt, im Rahmen ihres Selbstlernanteils noch mal eine betreute Übung zu bekommen und wir erhalten von den Studierenden ausgesprochen positive Rückmeldungen darin.

Zur Mobilität: wir sind eine Hochschule, die in den meisten Studiengängen ihre Studierenden verpflichtet, einen Auslandsaufenthalt durchzuführen. Das heißt, es gibt kaum eine Möglichkeit, diesen Auslandsaufenthalt zu verhindern! Auch dieses haben wir integriert bei der Umstellung und es ist ganz gut geglückt. Bei uns ist die Mobilität der Studierenden nicht gesunken. Es war am Anfang absehbar, dass, wenn man Bachelorstudiengänge auf sechs Semester umstellt, sehr schnell ein Mobilitätsproblem entsteht, weil man das Auslandssemester nicht mehr unterbringt. Deswegen sind wir zähneknirschend auf die sieben Semester

gegangen, haben unser Auslandssemester, das ein theoretisches oder ein praktisches sein kann, gerettet und in die Siebener-Struktur gepackt. Die Studierenden - das zum Betreuungsaufwand - bekommen auch eine Vor- und eine Nachbereitung des Auslandsaufenthalts, die aus der Akkreditierung verpflichtend ist. Das ist für mich eine Gelegenheit, Ihnen zu sagen, dass es gut ist, dass es Programmakkreditierung gibt, weil diese so genannten Mindeststandards eben ganz wesentliche Elemente in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre sind.

Hermann Reuke

Natürlich gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Mobilität und Systemakkreditierung. Das ist doch gar keine Frage. Die Systemakkreditierung soll die Hochschulen dazu bringen, nachzuweisen, dass sie selbst qualitativ so gut aufgestellt sind, dass sie ihre Beiträge zur Bologna-Entwicklung leisten. Die Bologna-Entwicklung hat die Schaffung des europäischen Hochschulraums zum Gegenstand, und da ist die Mobilität ihrer Studierenden ein ganz wesentliches Element.

Carola Brink

Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA)

Ich habe eine Frage an Herrn Reuke. Sie haben ja schon die Fragen, die Sie an dieses Papier des Akkreditierungsrats haben, vorgestellt. Dazu habe ich mir auch viele Fragen gestellt, insbesondere: Gibt es Abstufungen? Was muss unbedingt erfüllt sein, was nicht? Welches Level an Dokumentation muss erreicht werden? Jetzt entscheidet die KMK bald. Ab Januar soll die Systemakkreditierung eingeführt sein. Wie kommen wir da zu Antworten? Ist das Aushandlungssache?

Dr. Andreas Keller

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Vielen Dank für die Beiträge, die gezeigt haben, wie die Hochschulen tatsächlich vielleicht fit werden könnten, die Systemakkreditierung zu übernehmen. Aber an einer Stelle fand ich es noch sehr vage - Herr Reuke hat auch offen gelegt, dass es hier noch keine genauen Vorstellungen gibt -, nämlich die Frage: Wie werden eigentlich die Stakeholder einbezogen? In der Programmakkreditierung hat es gut funktioniert, dass über die Gutachter die relevanten Stakeholder, also neben dem Staat, den Hochschulen, zu denen auch die Studierenden gehören, eben auch die Vertreter der beruflichen Praxis, Arbeitgeber und Gewerkschaften mit im Boot sind. Die Herausforderung für die Systemakkreditierung ist nun, sie auch dort im Prozess schon von Anfang an mit dabei zu haben, um auch eine angemessene Vorstellung entwickeln zu können, was eigentlich Qualität auch im Sinne der beruflichen Praxis darstellen könnte. Sie haben auf den Hochschulrat verwiesen. Herr Reuke, ich glaube nicht, dass der Hochschulrat die Lösung wäre, schon aufgrund seiner Zusammensetzung. Es handelt sich ja erklärtermaßen nicht um Vertreter gesellschaftlicher Interessen, die in den Hochschulräten sitzen, sondern häufig um Sachverständige. Vor kurzem hat ja auch eine Untersuchung ergeben, dass nur ein Prozent aller Hochschulratsmitglieder Gewerkschaftsvertreter sind, die wichtige Stakeholder sind. Da möchte ich ein bisschen nachbohren, auch die Hochschulvertreterinnen fragen, ob es da Vorstellungen gibt. Könnten zum Beispiel Kooperationsstellen Hochschulen/Gewerkschaften ein Vorbild sein, wie wir das in Niedersachsen haben, um eine Clearingstelle Gesellschaft/Hochschule zu entwickeln, die diese Aufgaben übernehmen können? Oder welche anderen Ideen gibt es da?

Birgit Hennecke

Hochschulrektorenkonferenz, Bologna-Zentrum

Ich habe eine ganz konkrete Frage an Frau Jürgens und Frau Witter. Sie haben betont, dass die Hochschulen arm sind. Wie wird das Ganze an den armen Hochschulen personell organisiert? Sie beide sind ja

vielbeschäftigte Frauen, Sie können das Ganze sicher nicht alleine in Ihrer Hochschule organisieren. Gibt es dafür zusätzliche Ressourcen? Wenn ja, wo nehmen Sie diese her? Wer kontrolliert dann im Prinzip diese ganzen Dokumentationsprozesse, die zusätzlich auf Sie zukommen?

Regina Weber

freier Zusammenschluss der studentInnenschaften (fzs)

Ich hatte eben die Ehre, im Forum zum Gender-Mainstreaming eines der Inputreferate zu halten. Wir haben in diesem Rahmen diskutiert, dass gerade der Wandel von der Programm- zur Systemakkreditierung auch einige Chancen bietet, um die qua Gesetz verankerte Aufgabe, der Herstellung von gleichen Lebensverhältnissen von Männern und Frauen und Geschlechtergerechtigkeit innerhalb der Hochschule umzusetzen. Wie sieht das bei den beiden Projekten in Braunschweig und Bremen konkret aus? In dem einen Fall wurde es ganz kurz erwähnt. Vielleicht können Sie noch ein bisschen detaillierter darauf eingehen. Weil das eben auch eine Frage im Forum war: Woher holen Sie sich gegebenenfalls Expertise?

Professor Dr. Barbara Jürgens

Zur Frage des Personals. Wir haben in der Geschäftsstelle des Präsidiums insgesamt sechs Mitarbeiter. Von diesen sechs Mitarbeitern sind vier zumindest teilweise mit Qualitätsfragen beschäftigt. Es hängt dann immer vom jeweiligen Arbeitsbereich ab, wer besonders intensiv oder weniger intensiv damit beschäftigt ist. Zwei Mitarbeiterinnen kümmern sich fast ausschließlich um das Thema Studium und Lehre und Qualität. Das sind unsere Ressourcen. Sie sind natürlich begrenzt, und das ist sicher auch ein Hintergrund dafür, dass wir versucht haben, ein Verfahren zu entwickeln, das nicht mit zu umfangreicher Dokumentation verbunden ist. Wir haben es nachgerechnet: Die Mitarbeiterin hat für die Synopse der Ergebnisse des Qualitätsinterviews insgesamt eine Woche gebraucht. Das hielten wir für einen vertretbaren Arbeitsaufwand. Wir haben damit andererseits ein Instrument, durch das wir jetzt sehr genau wissen, was

in welchen Studiengängen gemacht wird, an welchen Stellen man sich gut um Qualität kümmert, wo Lücken sind oder wo auch möglicherweise einzelne Personen sich gar nicht ganz klar darüber sind, welche Möglichkeiten ihnen offen stehen.

Zum Genderthema. Das Genderthema spielt bei uns an mehreren Stellen eine Rolle. Zum einen - und das habe ich hier komplett ausgeblendet - bei den zentralen Steuerungsprozessen. Wir haben gerade ein Audit „Familiengerechte Hochschule“ hinter uns und versuchen jetzt, die Ergebnisse aus dem Audit umzusetzen. Zum anderen möchten wir das Genderthema auch auf die Ebene der Studiengänge ansiedeln. Deswegen wird im nächsten Durchgang des Qualitätsinterviews ausdrücklich danach gefragt, wieweit Genderthemen inhaltlich in den Studiengängen berücksichtigt werden und inwieweit auf unterschiedliche Lebenssituationen im Rahmen der Organisation der Studiengänge Bezug genommen wird. Welche Probleme sehen die einzelnen Fächer da, und welche Lösungen bieten sie in dem Bereich an?

Hermann Reuke

Wann ist ein Kriterium erfüllt? Gibt es dafür Standards? Das ist natürlich eine berechtigte und spannende Frage. Darauf gibt es keine leichte Antwort, aber ich denke, es gibt eine. Die leichte Antwort würde lauten: Es gibt normative Vorgaben, die von außen formuliert werden, und dann prüft man im Sinne eines „tick and flick“ nach, ob die Kriterien erfüllt sind. Für diesen Weg haben sich die deutschen Hochschulen nicht entschieden. Ich denke, zu Recht. Also bleibt die schwierigere Aufgabe. Das bedeutet auf der einen Seite, die Qualitätsvorstellungen, die eine Hochschule formuliert, für die sie die Verantwortung trägt, zum Ausgangspunkt einer Akkreditierung zu machen, sich also anzuschauen, welche Vorstellung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement die Hochschule hat und wie sie das ganz konkret umsetzt. Das ist der Auftakt. Dann muss man nach meinen Vorstellungen unter Berücksichtigung der wenigen formalen Vorgaben, die es ja gibt, die Beurteilung versuchen. Dabei kommt den Gutachtergruppen die entscheidende Rolle zu. Das deutsche System hat sich ja für Peer-review

entschieden. Es kommt also ganz entscheidend darauf an, ob die Gutachtergruppe nachvollziehbar plausible Begründungen für ihre Beurteilungen liefern kann, die sich auf das von der Hochschule zu verantwortende Qualitätssicherungssystem beziehen. Es ist kein leichter Weg, das ist uns allen bewusst. Es gibt aber einen Teil der Vorgaben, über den dann noch Gespräche zwischen dem Akkreditierungsrat und den Agenturen stattfinden sollen, etwa zur Ausgestaltung von Merkmalsstichproben und anderen Dingen. Ein paar Details werden da sicher noch verabredet, aber das erspart uns nicht, den Kern des Begutachtungsverfahrens im Blick zu haben. Dabei spielen die Peers eine entscheidende Rolle. Ich bin gar nicht auf die Verfahrensregeln eingegangen, weil sie noch komplizierter sind als die inhaltlichen Kriterien. Aber an einer Stelle sind die Verfahrensregeln sehr klar. Ganz anders als noch in der Programmakkreditierung gibt es den deutlichen Auftrag, Gutachtergruppen vorzubereiten und mit ihnen darüber zu diskutieren, wie man Systemqualität in diesem Verfahren beurteilt. Das geht nicht ohne intensive Vorbereitung der Gutachter.

Dr. Gabriele Witter

Zur armen Hochschule. Wir haben die Verfahren alle bei uns in der Hochschulentwicklung angesiedelt. Das heißt, wir haben keine Bologna-Beraterin zusätzlich gehabt, sondern haben alles ins klassische operative Geschäft integriert. Damit haben wir übrigens sehr gute Erfahrungen gemacht, bei reduziertem finanziellem Aufwand. Da ist es gut aufgehoben, es hat sich bewährt. Uns stehen 100 Arbeitsstunden in der Woche zur Verfügung, die von zwei Kolleginnen und meine. Diese 100 Arbeitsstunden werden für die klassischen Aufgaben der Hochschulentwicklung eingesetzt und natürlich jetzt für die neuen Aufgaben. Wir haben auch die Umstellung auf die BA- und MA-Studiengänge so gemacht. Es ist hoffnungslos zu glauben, dass wir mehr Personal bekommen, es sei denn, es gelingt mir durch eine Antragstellung, Geld für die befristete Einstellung von Mitarbeiterinnen zu bekommen. Ich glaube eher, dass es intelligenter Systeme bedarf, die Verwaltung in diesen Prozess mit einzubeziehen. Wir haben ihn angefangen, indem sich alle Fortbildungen der Führungskräfte der Verwaltung jetzt mit dem

Thema Qualität befassen. Die Dezernate und Referate bei uns in der Verwaltung übernehmen schon entsprechende Qualitätsaufgaben, die dann von der Hochschulentwicklung oder auch von der Konrektorin für Studium und Lehre gesteuert werden. Anders werden wir es nicht machen können. Es hat aber den Begleiteffekt, dass es natürlich insgesamt in der Organisation wirkt. Deswegen glaube ich, dass es ein kluges Prinzip ist. Außerdem haben wir die Evaluationsverfahren ausgelagert. Das machen emeritierte Hochschullehrer, Statistikprofessoren usw., weil wir das überhaupt nicht mehr bewältigen können. Wir sind schon mit der Steuerung gut beschäftigt.

Zum Genderthema. Bei uns sind in allen Verfahren im Bereich Qualität von Studium und Lehre grundsätzlich die Frauenbeauftragte und das entsprechende Referat beteiligt. Seit Jahren haben wir ein Audit „Familiengerechte Hochschule“, was jetzt wieder bestätigt wurde. Wenn wir alles so leicht und locker erledigen könnten wie die Beteiligung oder das Genderthema, dann wären wir ein Stückchen weiter. Das stellt sich nicht als Problem.

Hermann Reuke

Zur Frage der Beteiligung von Stakeholdern. Da ist die Kritik aus Gewerkschaftssicht formuliert worden. Ich will nicht den Hochschulräten das Wort reden, dass deren Beteiligung dazu ausreicht, die Stakeholder an der Entwicklung, an der Reform, an der Qualitätsüberprüfung von Studiengängen zu beteiligen. Mir ist aber aufgefallen, dass dies in vielen Hochschulen das einzige Gremium ist, in dem von außerhalb der Hochschule weitere Experten an der Hochschulsteuerung beteiligt werden. Sie haben andere Aufgaben, das ist mir wohl bewusst. Insofern ist das für mich eine offene Frage.

Diversity and Differentiation in Higher Education Systems

Frans van Vught
European Commission

1. Introduction

This presentation addresses the concepts of diversity and differentiation in higher education systems. In this presentation I intend to explore the literature regarding these concepts and to address a number of related higher education policy issues. I will also offer a conceptual framework which seeks to explain why processes of differentiation and dedifferentiation take place in systems of higher education

Differentiation will be defined as a process in which new entities emerge in a system (in our case: a system of higher education). This definition is partly in line with Smelser (1959) who describes differentiation as a process whereby a social unit changes into two or more other units. According to Smelser, the „new social units are structurally distinct from each other, but taken together they are functionally equivalent to the original unit“ (Smelser, 1959, p. 2). However, unlike Smelser, I should like to include in the definition the emergence of completely new entities. Whereas Smelser limits his definition to the splitting up of existing units into new ones, I, like Rhoades, accept the coming into existence of completely new units as part of the definition (Rhoades, 1983, p. 285).

Differentiation as a concept should be distinguished from the concept of diversity. Diversity is a term indicating the variety of entities within a system. While differentiation denotes a dynamic process, diversity refers to a static situation. Differentiation is the process in which new entities in a system emerge; diversity refers to the variety of the entities at a specific point in time (Huisman, 1995, p. 51). The framework to be presented will be directed to differentiation and diversity of higher education systems. This implies that the focus will be at the level of higher education systems

rather than of higher education institutions or of sets of programs (of teaching and research) organised by these institutions. In terms of Birnbaum's (1983) typology of forms of diversity, the focus is on external diversity (a concept which refers to differences between higher education institutions), rather than on internal diversity (differences within higher education institutions).

When discussing external diversity and processes of system differentiation, I will analyse the behaviour of the various „actors“ in the system. These actors to a large extent are the higher education organisations that are part of a higher education system. I will interpret these organisations as „corporate actors“ (Coleman, 1990, p. 531), and will assume that the explanation of social phenomena like differentiation and diversity is possible by means of analysing the behaviour and/or opinions of these corporate actors who need not necessarily be natural persons (although the activities of corporate actors are of course carried out by people).

In the higher education literature several forms of diversity are mentioned. In a survey of the literature Birnbaum (1983) identifies seven categories that are largely related to external diversity (Huisman, 1995):

- systemic diversity refers to differences in institutional type, size and control found within a higher education system;
- structural diversity refers to institutional differences resulting from historical and legal foundations, or differences in the internal division of authority among institutions;
- programmatic diversity relates to the degree level, degree area, comprehensiveness, mission and emphasis of programmes and services provided by institutions;
- procedural diversity describes differences in the ways that teaching, research and/or services are provided by institutions;
- reputational diversity communicates the perceived differences in institutions based on status and prestige;
- constitutential diversity alludes to differences in students served and other constituents in the institutions (faculty, administration);

- values and climate diversity is associated with differences in social environment and culture.

For our purposes, the distinction between external and internal diversity is the crucial one. We will focus on the differences between institutions rather than on differences within institutions.

2. Classical studies

Generally speaking, the first comprehensive study on diversity and differentiation no doubt is Charles Darwin's *Origin of Species* published in 1859. Darwin's explanation of evolution and biological diversity definitely was radical at the time. He argued that diversity does not result out of divine creation or an overall master plan, but from an undirected, random process of adaptation to environmental circumstances in combination with successful sexual reproduction. Darwin's original theory of natural selection has been refined and supplemented over the years, but his basic concepts are still judged to be valid and have inspired many other theoretical frameworks.

Differentiation also has become a well-known concept in the social sciences. Here the first study of differentiation is of course Durkheim's classic *The Division of Labor in Society* (1893). Building on Durkheim (and Weber), Parsons designed his famous structural-functionalist conceptualisation of differentiation (Parsons, 1966).

Since Durkheim, many social scientists have contributed to the further theoretical conceptualisation of differentiation processes. However, as Rhoades (1990) points out, these contributions are directed to the effects rather than the causes of differentiation. In the evolutionary approach to differentiation, which has its roots in the classical studies of Marx and Spencer, differentiation is seen mainly as an element in the „adaptive processes of social systems which retain these structures, processes, etc. that lead to greater adaptation to the environment“ (Campbell, 1965, p. 16). Similarly, the functionalists focus on the assumed needs and functions of social systems and hence tend to see differentiation as a

component in a process of enhancing the adaptive capacity and the efficiency of social systems (Merton, 1968).

Nevertheless, the social sciences appear to contain less of an explanatory mechanism for processes of differentiation leading to higher levels of diversity than the biological theory of natural selection. Particularly based on economic theory, it often is argued that market mechanisms result in processes of differentiation and create optimum levels of diversity in a system. In analogy to the biological theory of natural selection, competition among social actors is assumed to select the strongest or the best in a certain context, while stimulating all actors to find niches to which they are best suited. The crucial difference between biological natural selection and market-driven adaptation is of course that social actors' behaviour is purposive and non-random. In social contexts rationality is part of the game. In the next paragraph I will introduce some of the more recent perspectives in organisational sociology that specifically address this issue of purposive behaviour in social systems.

3. Recent perspectives

The explanatory framework to be presented here draws heavily on three theoretical perspectives from organisational theory: the population ecology perspective, the resource dependency perspective and the institutional isomorphism perspective. Although these three perspectives have much in common, there are also some specific differences. As an introduction, let me briefly characterise each of the three perspectives.

The population ecology approach is based on the Darwinian evolutionary point of view. According to Hannan and Freeman, two of the most important authors in this field, the population ecology approach concentrates „on the sources of variability and homogeneity of organisational forms [...] In doing so, it pays considerable attention to population dynamics, especially the processes of competition among diverse organisations for limited resources such as membership, capital and legitimacy“ (1989, p. 13).

The resource dependency perspective stresses the mutual processes of interaction between organisations and their environments. According to this approach, organisations on the one hand are dependent on their environments (which primarily consist of other organisations) but on the other hand these organisations are also able to influence their environments. „Rather than taking the environment as a given to which the organisation then adapts, it is considerably more realistic to consider the environment as an outcome of a process that involves both adaptation to the environment and attempts to change that environment“ (Pfeffer and Salancik, 1978, p. 222).

The institutional isomorphism approach stresses that in order to survive, organisations have to adapt to the existence of and pressures by other organisations in their environment. These adaptation processes tend to lead to homogenisation, as organisations react more or less similarly to uniform environmental conditions. Isomorphism is a constraining process that forces organisations to resemble other organisations that face the same set of environmental conditions (DiMaggio and Powell, 1983).

Further on I will use the theoretical notions of these three perspectives to develop a conceptual framework that intends to explain the processes of differentiation and dedifferentiation in higher education systems. Before doing so, let us first focus on the various arguments in favour of diversity and differentiation in higher education systems, and let us address the most relevant studies on these concepts in the literature.

4. Arguments in favour of diversity

Diversity has been identified in the higher education literature as one of the major factors associated with the positive performance of higher education systems. Birnbaum (1983) presents an overview of the various arguments found in the literature in favour of external diversity (which I have adapted somewhat). Many of these arguments appear to be highly relevant in the context of higher education policy making.

First, it is often argued that increase of diversity of a higher education system is an important strategy to meet student needs. A more diversified

system is assumed to be better able to offer access to higher education to students with different educational backgrounds and with a variety of histories of academic achievements. The argument is that in a diversified system, in which the performance of higher education institutions varies, each student is offered an opportunity to work and compete with students of similar background. Each student has the opportunity to find an educational environment in which chances for success are realistic.

A second and related argument is that diversity provides for social mobility. By offering different modes of entry into higher education and by providing multiple forms of transfer, a diversified system stimulates upward mobility as well as honourable downward mobility. A diversified system allows for corrections of errors of choice; it provides extra opportunities for success; it rectifies poor motivation; and it broadens educational horizons.

Third, diversity is supposed to meet the needs of the labour market. The point of view here is that in modern society an increasing variety of specialisations on the labour market is necessary to allow further economic and social development. A homogeneous higher education system is thought to be less able to respond to the diverse needs of the labour market than in diversified system.

A fourth argument is that diversity serves the political needs of interest groups. The idea is that a diverse system ensures the needs of different groups in society to have their own identity and their own political legitimation. In less diversified higher education systems the needs of specific groups may remain unaddressed, which may cause internal debates in a higher education system and various kinds of disruptions.

A fifth, and well-known argument is that diversity permits the crucial combination of elite and mass higher education. Generally speaking, mass systems tend to be more diversified than elite systems, as mass systems absorb a more heterogeneous clientele and attempt to respond to a wider range of demands from the labour market. In his famous analysis of mass and elite systems, Trow (1979) has indicated that the survival of elite higher education depends on the existence of a

comprehensive system of non-elite institutions. Essentially, Trow argues that only if a majority of the students are offered the knowledge and skills that are relevant to find a position in the labour market, will a few elite institutions be able to survive.

A sixth reason why diversity is an important objective for higher education systems is that diversity is assumed to increase the level of effectiveness of higher education institutions. This argument is made for instance by the Carnegie Commission (1973) which has suggested that institutional specialisation allows higher education institutions to focus their attention and energy, which helps them in producing higher levels of effectiveness.

Finally, diversity is assumed to offer opportunities for experimenting with innovation. In diversified higher education systems, institutions have the option to assess the viability of innovations created by other institutions, without necessarily having to implement these innovations themselves. Diversity offers the possibility to explore the effects of innovative behaviour without the need to implement the innovation for all institutions at the same time. Diversity permits low-risk experimentation.

These various arguments in favour of external diversity show that diversity is usually assumed to be a worthwhile objective for higher education systems. Diversified higher education systems are supposed to produce higher levels of client-orientation (both regarding the needs of students and of the labour market), social mobility, effectiveness, flexibility, innovativeness, and stability. More diversified systems, generally speaking, are thought to be 'better' than less diversified systems. And many governments have designed and implemented policies to increase the level of diversity of higher education systems.

Unfortunately, it is not always clear how an increase of a higher education system's diversity should be realised. The many governmental policies that have been developed and implemented do not always lead to the desired results. It appears that, although these concepts have a long tradition in the social sciences, diversity and differentiation are still only partly understood.

5. Studies on differentiation and diversity in higher education

The concepts of diversity and differentiation have been widely discussed in the higher education literature. In this section, I present a brief categorisation of the most influential studies (for a more elaborate overview see Huisman, 1995).

It appears that many studies on diversity and differentiation in higher education can be distinguished according to the question whether differentiation or dedifferentiation processes are assumed to take place in higher education systems. On the one hand there are studies that claim that higher education systems show an immanent drive towards differentiation and increasing levels of diversity. On the other hand there are studies that argue that higher education systems are characterised by dedifferentiation and decreasing levels of diversity.

Examples of the category of studies claiming an immanent drive towards increasing levels of diversity are Parsons and Platt (1973), and Clark (1978).

In their well-known study on the U.S. higher education system, Parsons and Platt discuss, in addition to several other themes, the processes of differentiation within higher education systems. Their main argument appears to be that processes of differentiation occur when new functions emerge in a system. An example is the development of the graduate schools, which have come to be differentiated from undergraduate colleges. However, differentiation apparently does not necessarily imply the coming into existence of a new type of organisation, as the authors also argue that new functions can be integrated in existing organisations.

Clark's argument regarding diversity and differentiation is based on his conviction that the growing complexity of bodies of knowledge brings along an ever-increasing fragmentation within and among higher education organisations. According to Clark (1983), the increasing complexity of higher education systems (and of the functions this system must fulfil) is an outcome of three related forces: the increasing variety of the student population, the growth of the labour market for academic

graduates and the emergence and growth of new disciplines. The effects are ongoing differentiation processes and increasing levels of diversity. Emphasising that differentiation often is in the interest of groups and individuals, Clark underlines the immanent drive towards differentiation in higher education: „Once created and made valuable to a group, often to an alliance of groups, academic forms persist. Out of successive historical periods come additional forms, with birth rate greatly exceeding death rate. Differentiation is then an accumulation of historical deposits“ (Clark, 1983, p. 221).

Next to the studies that claim that higher education systems show a more or less permanent drive towards differentiation stand the studies that argue that dedifferentiation is the name of the higher education game. Examples of this category of studies are Riesman (1956), Birnbaum (1983), and Rhoades (1990).

In his classical study *Constraint and Variety in American Education* (1956), Riesman compares the U.S. higher education system with a kind of reptilian procession during which certain higher education institutions will move to the positions where other institutions were before. According to Riesman, this procession is the result of the typical behaviour of higher education institutions, which basically consists of lower status institutions trying to gain status by imitating higher status institutions (especially the prestigious research universities). This imitating behaviour, also indicated as „academic drift“ (Neave, 1979), creates a tendency towards uniformity and decreasing levels of diversity.

Birnbaum (1983) not only presents an elaborate classification on forms of diversity (in which seven forms of diversity are identified), he also tries to empirically assess the changes in external diversity in the U.S. higher education system between 1960 and 1980. His findings show that during this period the number of institutional types had not increased and thus that differentiation had not occurred. Birnbaum hypothesises that especially centralised state-level planning and the application of rigid criteria for the approval of new institutions and programs hamper differentiation processes. Governmental policies, says Birnbaum, may be

a major factor in producing processes of dedifferentiation and decreasing levels of diversity.

Rhoades' (1990) argument is that processes of dedifferentiation are the result of political competition between academic professionals and (external) lay groups, and governmental policies that structure these processes of competition. Rhoades indicates that as an effect of governmental policies and administrative systems in higher education, the power of the academic professionals is often quite large. The power balance between academics and lay groups to a large extent determines whether differentiation actually occurs. Comparing the developments in the higher education systems of the U.K., France, Sweden and the U.S.A., Rhoades concludes that academics have been successful in defending their own norms and values and hence have prevented differentiation processes from taking place.

The various studies just presented show that external diversity and differentiation have been regularly addressed by higher education scholars. However, these studies also show that rather different points of view appear to exist regarding the direction of differentiation or dedifferentiation processes in higher education systems. Are these systems showing an immanent drive towards differentiation because of the emergence of new functions (Parsons and Platt) or because of the growing complexities of the bodies of knowledge and the variety of the student body and the labour market (Clark)? Or are systems of higher education to be characterised by immanent processes of dedifferentiation because of the imitating behaviour by lower status institutions (Riesman), centralised and uniform governmental policies (Birnbaum), or academic conservatism (Rhoades)?

In my own approach I will combine some of these factors into a conceptual framework which seeks to explain external diversity in higher education systems.

6. A theoretical framework for explaining differentiation and diversity in higher education systems

In this paragraph, I will try to sketch the framework for a theory of differentiation and diversity in higher education systems. My point of departure will be the well-known 'open systems approach' in the social sciences. Using this approach, I interpret higher education as a system consisting of individual higher education organisations (being the components - or subsystems - of the higher education system) embedded in an environment which includes the social, political and economic conditions within which the higher education organisations need to operate. Being an open system, the higher education system is open to its environment, which implies that its components are both able to receive inputs (in the form of students, faculty, finances, and other resources) and to deliver outputs (in the form of graduates, research, results, and advice). This leads me to a first assumption for my theoretical framework:

Assumption 1: Organisations for higher education receive inputs from, and produce outputs for their environments.

To the still rather general open systems approach, I add the three (mutually related) theoretical perspectives from organisational theory that were briefly introduced earlier: the population ecology perspective, the resource dependency perspective and the institutional isomorphism perspective.

The population ecology perspective has been sketched by Morgan (1986, p. 66) in the following terms: „Organisations, like organisms in nature, depend for survival on their ability to acquire an adequate supply of resources necessary to sustain existence. In this effort they have to face competition with other organisations, and since there is usually a resource scarcity, only the fittest survive. The nature, number and distribution of organisations at any given time is dependent on resource availability and on competition within and between different species of organisations.

In the population ecology model, the environment is the critical factor. The environment determines which organisations succeed and which fail. The environment acts as the critical selector. This point of view is clearly based on the Darwinian evolutionary perspective of variation, selection and retention. Variation may take place by means of various sources (planning, but also error, chance, luck and conflict; see Aldrich, 1979, p. 28). Selection is the process by which the organisations that fit particular environmental conditions are positively selected. Retention is the process in which the selected variations are preserved (Aldrich, 1979, pp. 28-31).

There are a few theoretical notions of the population ecology perspective that need our special attention. One is that the theoretical model is directed to understanding the dynamics of whole populations of organisations, rather than of individual organisations. In the work by Aldrich, Hannan and Freeman, and others, the population ecology perspective refers to the aggregate study of organisations, that is, the organisation that fall within a certain 'population'. The emphasis of the theoretical model is on the rise and decline of different species of organisations, as well as on their shared characteristics.

This focus on populations of organisations is less relevant for our purposes. Given the wish to develop a theoretical framework for the explanation of differentiation and diversity in higher education systems, a focus on the rise and decline of species of organisations (and hence on a very large time frame) appears to be less fruitful. Rather, the theoretical framework should address the ways by which processes of differentiation take place in higher education systems, as well as the resulting levels of diversity.

Another crucial insight of the population ecology model (as already indicated) is the idea that it is the ability of organisations to acquire relevant environmental resources (i.e., to obtain a resource niche) that is most important for success and survival. Organisations need an input of resources from their environment to be able to sustain existence. When resources are scarce, those organisations that are better able to secure a more or less permanent input have a better chance of survival.

Related to this notion, is the important emphasis on competition. In the population ecologists' view, the process of competition for scarce resources will show which organisations are able to outperform their competitors and hence have a better chance to find a successful resource niche.

From the population ecology perspective I take two further assumptions for a theory of differentiation and diversity in higher education systems:

Assumption 2: In order to survive, higher education organisations need to secure a continuous and sufficient supply of resources from their environments.

Assumption 3: When scarcity of resources exists, higher education organisations compete with each other to secure a continuous and sufficient supply of resources.

This brings us to the important concept of structural isomorphism. In the population ecology perspective the competition between organisations produces a certain correspondence between, on the one hand, the environmental conditions (resources and constraints) and, on the other hand, the structural characteristics of organisations. According to Hannan and Freeman, the diversity of organisational forms is proportional to the diversity of resources and constraints in their environments (Hannan and Freeman, 1989, p. 62). These authors also claim that the competition for scarce resources causes competing organisations to become similar. The conditions of competition lead to similar organisational responses and, moreover, to the elimination of the (dissimilar) weaker organisations. The result is an increase of homogeneity (structural isomorphism) (Hannan and Freeman, 1977, p. 939).

However, the population ecology perspective has been criticised for exactly this notion of decreasing diversity under conditions of competition for scarce resources. Hawley (1986), for instance, contests Hannan and Freeman's assumption that competition for scarce resources causes structural isomorphism: „As a type of relation, competition is

readily observable; as a producer of particular outcomes it is obscure. At most it helps account for the elimination of some contestants from a share of the limited resource" (Hawley, 1986, p. 127). Apparently the relationships between environmental conditions, competition and diversity need further exploration.

At this point I turn to the two other (and related) perspectives from organisational theory: the resource dependency perspective and the institutional isomorphism perspective.

Although closely related to the population ecology perspective, the resource dependency perspective also shows an important distinction. While the population ecology model tends to emphasise the unidirectional organisational dependency on environmental conditions, the resource dependency model underlines the idea of mutual influencing. The environment certainly is perceived as having a major impact on organisational behaviour but, at the same time, organisations are also assumed to have certain effects on their environment. Pfeffer and Salancik (1978, p. 222) state this point of view as follows: „The view that organisations are constrained by their political, legal and social environment is only partially correct [...] organisations are not only constrained by their environments but [...] in fact, law, legitimacy and political outcomes somewhat reflect the actions taken by organisations to modify their environments for their interests in survival, growth and certainty.“

I like to follow this line of argument and I assume that organisations (also in higher education) are affected by their environmental conditions, but are also able to affect these conditions.

Assumption 4: Higher education organisations both influence and are influenced by their environmental conditions.

Returning to the relationships between environmental conditions, competition and diversity, we are now not only able to formulate the expectation that competition for scarce resources forces organisations to more or less similar responses, but also that, when confronted with

scarcity of resources, organisations may want to try to influence their environmental conditions in order to secure better conditions. To the notion of the population ecology perspective of structural isomorphism as a result of competition for scarce resources, we now add the insight from the resource dependency perspective that, confronted with scarcity, organisations can act to influence their environment. The remaining question of course is how organisations tend to act when their supply of resources is threatened. To find an answer to this question, let us look at the perspective of institutional isomorphism.

The basic view of this perspective is that the survival and success of organisations depend upon taking account of other organisations in the environment. According to DiMaggio and Powell (1983), this leads to three forms of institutional isomorphism, all leading to an increasing similarity in organisational behaviour and producing a decrease of systems diversity. Coercive isomorphism results from the pressures applied by other organisations (in the environment) on which the organisation is dependent (e.g., governmental policies and laws). Mimetic isomorphism stems from uncertainty caused by poorly understood technologies, ambiguous goals and the symbolic environment, which induces organisations to imitate the behaviour of perceived successful organisations. Normative isomorphism stems from professionalisation. Professionalism leads to homogeneity both because formal professional training produces a certain similarity in professional background and because membership of professional networks further encourages such a similarity.

It may be clear from these three forms of institutional isomorphism that, according to DiMaggio and Powell, both certain environmental conditions (e.g. governmental policies) and specific organisational characteristics (e.g. the perceived uncertainty of the environment and the degree of professionalisation of the organisation) may produce dedifferentiation processes. The argument appears to be that, confronted with scarcity of resources, organisations may either be forced to react in such a way that dedifferentiation processes occur, or they may themselves show a behaviour that contributes to a decrease in the external diversity of the overall system.

Using the insights from the three perspectives of organisational theory we may, I argue, formulate some general relationships between, on the one hand, environmental conditions and (de)differentiation, and, on the other hand, organisational behaviour and (de)differentiation. Keeping the factors suggested in the higher education literature in mind, a first proposition could be that the level of uniformity/variety of the environment of the organisation is related (by means of the organisation's adaptive behaviour) to the level of diversity of the higher education system. This proposition follows the notion of the population ecology model of competition under conditions of scarce resources, it underscores the argument of coercive isomorphism and it accepts the idea that it is the organisation itself that shows the relevant adaptive behaviour.

Proposition 1: The larger the uniformity of the environmental conditions of higher education organisations, the lower the level of diversity of the higher education system.

Relevant factors from the higher education literature that could be used to test this proposition are: the level of uniformity of governmental policies (Birnbaum) and the level of variety in the student body and in the needs of the labour market (Clark).

A second proposition can be formulated when we focus on the general relationship between organisational behaviour and (de)differentiation. Again referring to some of the factors mentioned in the higher education literature (see above), the proposition could be that the level of influence of academic norms and values in a higher education organisation is related (by means of either academic professionalism or imitating behaviour) to the level of diversity of the higher education system. Also this proposition follows the notion of competition under conditions of scarce resources, it emphasises the arguments of mimetic and normative isomorphism and it accepts the ability of the organisation to choose its own behaviour.

Proposition 2: The larger the influence of academic norms and values in a higher education organisation, the lower the level of diversity of the higher education system.

Relevant factors from the higher education literature to test this proposition are: the ability of academic professionals to define and defend the (academic) norms and values as relevant for higher education organisations (Rhoades) and the extent to which academic norms and values guide the imitating behaviour by lower status institutions (academic drift) (Riesman).

The two propositions offer a combination of structural isomorphism caused by competition (from the population ecology model) and institutional isomorphism caused by coercive, mimetic and normative pressures (from the institutional isomorphism model). In addition, the propositions show that the actual occurrence of processes of differentiation and dedifferentiation has to be explained by the combination of (external) environmental conditions and (internal) organisational characteristics. Either the tension between or the joining of these forces can offer a coherent explanation for processes of differentiation or dedifferentiation and thus for lower or higher levels of external diversity in a higher education system.

7. Higher education research outcomes

Let us now return to the higher education literature and try to find some empirical indications that may be related to the conceptual framework. Are there outcomes of empirical higher education research that are relevant for testing our theoretical notions?

There appear to be remarkably few studies that produce empirical outcomes on diversity and differentiation in higher education. A few relevant studies can be mentioned. Huisman, Meek and Wood (forthcoming) recently undertook a cross-national and longitudinal analysis of ten higher education systems. They found that, generally speaking, system size (the number of higher education institutions in a system) does not necessarily imply a high level of diversity. In addition, it

appeared that governmental regulation may help to preserve a formally existing level of diversity in a higher education system, but that government initiated merger operations bring about more homogeneity rather than an increase of diversity. The explanation offered by the authors is in line with our conceptual framework. They suggest that legally mandated boundaries in higher education systems (as for instance in legally regulated binary systems) are preserving the existing level of diversity, but that governmental policies that offer more autonomy to higher education institutions encourage these institutions to emulate the most prestigious ones.

The already mentioned studies by both Birnbaum (1983) and Rhoades (1990) also appear to offer empirical support for the theoretical framework presented. Birnbaum found that during the period 1960-80 the external diversity of the U.S. higher education system had not increased although the system had grown enormously. „It appears that the higher education system has used the vast increase in resources primarily to replicate existing forms (such as the community college) rather than to create new ones“ (Birnbaum, 1983, p. 144). In a recent study Morphew has repeated Birnbaum's study for the period 1972-2002. His findings reveal that, although the study period exhibited great change in the U.S. higher education system, there is zero (or negative) growth in the general diversity of U.S. higher education (Morphew, 2006).

Rhoades (1990) compared the developments in the higher education systems of the U.K., France, Sweden and the U.S.A. between 1960 and 1980. His general finding appears to be that, although these systems show a certain amount of change, the processes of dedifferentiation were predominant. Rhoades expected that, because of a decrease in the financial resources for higher education during this period, the competition between the higher education institutions would increase, which would produce an increase in diversity. While discussing his empirical findings, he on the one hand suggests that several of the governments of the four countries have taken initiatives to introduce new types of institutions, but on the other hand he concludes that these governments (as well as accreditation boards) have contributed to

dedifferentiation. In addition, Rhoades argues, it appears that in the four countries the influence of especially academic professionals has been substantial. Academics appear to be able to define and monopolise the nature of their professional activities and, by doing so, preserve the existing status quo. Academic professionals appear to be successful in resisting initiatives to change the system and in inhibiting processes of differentiation.

Several other empirical studies on differentiation in higher education systems appear to point in the same direction. In an analysis of differentiation processes in the Canadian higher education system, Skolnik (1986) comes to conclusions that are rather similar to the ones formulated by Birnbaum and Rhoades. According to Skolnik, the Canadian higher education system is faced with pressures towards homogenisation because of both the restricting provincial steering approaches and the strong dominance of the values and norms of academic professionals.

In a study of the changes in the Dutch higher education system, Maassen and Potman (1990) analysed the university 'development plans'. Their objective was to find out whether the universities had been able to use their enlarged autonomy (the result of new governmental policy) to create more diversity in the system. Their conclusion is negative: „[...] innovations all seem to go into the same direction of homogenisation. As far as the development plans are concerned, the institutions have not succeeded in establishing meaningful and discriminating profiles. On the contrary, it seems likely that various homogenising developments will emerge“ (Maassen and Potman, 1990, p. 403). According to the authors, the combination of governmental regulations and the power of the academic professionals (especially in the quality control system) explains the trend towards decreasing diversity.

Meek (1991) has analysed the structural changes in the Australian higher education system. An increase of institutional autonomy, the demise of the binary system and a large-scale merger operation were assumed to allow for more diversity in the system. According to Meek, the strong academic values and norms, as well as the processes of academic drift

tend to inhibit the increase of diversity. Dedifferentiation rather than differentiation appears to be the case in the Australian system.

The various empirical studies appear to underline the notions of the theoretical framework presented earlier. According to the authors of these studies, environmental pressures (especially governmental regulation) as well as the dominance of academic norms and values are the crucial factors that influence the processes of differentiation and dedifferentiation in higher education systems. In all cases, the empirical observations point in the direction of dedifferentiation and decreasing levels of diversity. The overall impression is that, in empirical reality, the combination of strict and uniform governmental policies and the predominance of academic norms and values leads to homogenisation.

However, it should be kept in mind that the theoretical framework also suggests other possible outcomes. When the environmental conditions are varied and when the influence of academic norms and values in a higher education institution is limited, the level of systems diversity may be expected to increase. Also, according to the theoretical framework, the combinations of uniform environmental conditions and limited influence of academic norms and values on the one hand, and of varied environmental conditions and large influence of academic norms and values on the other, might be related to either increasing or decreasing levels of diversity.

In addition, it may be pointed out that the pressures from governmental regulation do not necessarily have to be seen as mechanisms for homogenisation. As has been indicated by Huisman et al. and Rhoades, governmental policies may also play an important role in maintaining existing and formally regulated levels of diversity, if necessary, by containing academic conservatism and/or imitating behaviour by lower status institutions. From this point of view, the regulatory policy regarding the complex tripartite structure of the public sector higher education system of California appears to be interesting. Although tensions exist within this system, it appears that the California Master Plan has succeeded in preventing homogenisation processes from occurring. A conscious legislative decision to maintain a certain level of

diversity in the public system apparently has been able to restrain academic drift (Fox, 1993).

8. Higher education system diversity and the 'knowledge society'

It is a familiar argument by now: the Western world has entered the phase of the 'knowledge society'; our future prosperity and welfare will to a large extent depend on our ability to create and apply knowledge; our economic growth is dependent upon the ways we are able to work with useful knowledge. Nation states and whole continents underline their ambitions to become global competitors in terms of the knowledge economy. The European Union has, for instance, indicated that it intends to become the world's most dynamic and competitive knowledge economy by the year 2010.

The 'knowledge economy' is at the heart of many governmental policies these days. Governments design policies that intend to stimulate the creation and application of knowledge in economic activities; they try to stimulate 'academic entrepreneurialism', the use of IPR, the setting-up of venture capital funds and the intensity of cooperation between universities and business and industry.

Given these ambitions, political leaders increasingly address higher education institutions. They craft higher education policies that intend to influence the behaviour of these institutions and of the faculty working within them. Generally speaking these policies regard the trade-off between autonomy and accountability; between less state control and more self-management on the one hand (Van Vught, 1992) and more efficiency and especially responsiveness to societal needs on the other hand (Meek, 2003).

A crucial aspect of these policies regards the wish of governments to create higher levels of diversity in national higher education systems. More diversity is assumed to better serve the needs of the labour market, to offer more and better access to a larger student body and to allow institutional specialisation by which the effectiveness of the overall higher education system increases. Particularly the latter argument is regularly

presented in the context of developing the 'knowledge society'. In order to make them more responsive to societal needs, higher education institutions should be stimulated to develop their specific missions and profiles, jointly creating a diversified higher education system in which different types of institutions co-exist.

The policy-argument that governments use is rather straightforward and goes as follows. Higher education institutions need to become more responsive to the needs of the knowledge society. They need to increase their capacity and willingness to become engaged in the production of useful knowledge. And they need to develop their own specialised missions and profiles. In order to stimulate these institutions to do so, the mechanism of market coordination can be used. Reinforcing the demand side of the market (by increasing consumer sovereignty) will increase the sensitiveness to consumers' wishes, the level of institutional specialisation and the level of competition between universities. The result will be higher-quality outputs, a more diversified system and an increasing responsiveness to societal needs.

It seems to me that the validity of this policy-argument can be questioned. First, the outputs of higher education institutions are usually heavily subsidised, both by public funding and by private gifts. Supply and demand do not set a market-clearing price for the outputs of higher education institutions (Geiger, 2004, p. 17). The subsidisation processes also create market distortions, especially because of the uneven distribution of the public and private resources that are poured into higher education (Newman, et al., 2004, p. 90). In higher education systems the price mechanism works imperfectly.

Secondly, the introduction of more consumer sovereignty in higher education systems does not necessarily trigger the behaviour of higher education institutions that governments are trying to accomplish. Given the specific nature of their 'products and services', higher education institutions often are able to use their autonomy to resist the pressures of the increase of consumer power.

There is simple explanation for this. The products and services that higher education institutions offer are 'experience goods' (Dill, 2003): the clients

of universities are only able to judge the relevance and the quality of the outputs of higher education, when they are able to experience them. Students can only really judge the quality of a course when they take it; and research clients can only really judge the quality of a research project when they are offered the results. When confronted with the question to take a decision in favour of a certain product or service of an institution for higher education, clients (including potential students) are hampered with the well-known market failure of imperfect information. Higher education institutions, on their part, are enticed by these conditions to represent themselves in the best possible ways. They underline their self-acclaimed qualities hoping that by emphasising these, they will be able to convince the clients of their attractiveness.

As a result of this the consumer market works imperfectly in higher education (Massy, 2003, p. 42). In the words of Joseph Stiglitz: „Recent advances in economic theory have shown that whenever information is imperfect and markets incomplete, [...] then the invisible hand works imperfectly: (quoted in Friedman, 2002, p. 50). Increasing consumer sovereignty therefore does not automatically lead to an increase of responsiveness to societal needs by higher education institutions and to more diversity in a higher education system. Rather the behaviour of these institutions is triggered by the conditions of another market, that of competition for institutional reputation.

9. The higher education 'reputation race'

In his classic *The Higher Education System* Clark explores three major types of markets that are relevant in higher education systems: consumer markets, „where people normally exchange money for desired goods or services“ (Clark, 1983, p. 162), labour markets, „in which people offer their capabilities and energy for money“ (p. 164) and institutional markets, „where enterprises interact with one another, instead of with consumers or employees“ (p. 165). It is the first market (consumer markets) that appears to be the object of many governmental policies that try to increase the coordinative capabilities of market forces in higher education. By increasing the capacity of the consumers of higher education outputs (students, clients) to choose among the various

products of higher education institutions, these policies intend to strengthen the consumer market. However, exactly because of another higher education market mentioned by Clark, these policies are usually only marginally effective. Let me explain this.

The actions of universities and other higher education institutions appear to be particularly driven by the wish to maximise their (academic) prestige and to uphold their reputations (Garvin, 1980; Brewer et al. 2002). Universities seek to hire the best possible faculty (on the higher education labour market) and they try to recruit the most qualified students (on the higher education consumer market). They do so because they are „intensely concerned with reputation and prestige“ (Geiger, 2004, p. 15).

Given this drive, higher education institutions are first and foremost each other's competitors (on the institutional market). They compete amongst themselves for the best students, the best faculty, the largest research contracts, the highest endowments, etc. They compete for all the resources that may have an impact on their institutional reputation.

Geiger (2004) argues that this competition for reputation is played out in two principal arenas, one comprising faculty scholarship, and the other reflecting the recruitment of students. In the first arena, universities try to recruit and employ the best scientists, i.e. those scholars with the highest recognition and rewards, the highest citation impact scores and the largest numbers of publications. In order to be able to do so, they continuously feel the need to increase their staff expenditures, especially in research (since it is this context that scholars are attracted to), creating a continuous need for extra resources. The second arena regards the recruitment of students. Given their wish to increase their reputation, universities try to attract the most talented students. They use selection procedures to find them, but they also offer grants and other facilities in order to be able to recruit them, again leading to a permanent need for extra resources.

The concept of 'reputation in higher education' needs some further exploration. The reputation of a higher education institution can be

defined as the image (of quality, influence, trustworthiness) it has in the eyes of others. Reputation is the subjective reflection of the various actions an institution undertakes to create an external image of itself. The reputation of an institution and its quality may be related, but they need not to be identical. Higher education institutions try to influence their external imagers in many ways, and not only by maximising their quality.

The dynamics of higher education are first and foremost a result of the competition for reputation. Higher education systems are characterised by a 'reputation race'. In this race higher education institutions are constantly trying to create the best possible images of themselves as highly regarded universities. And this race is expensive. Higher education institutions will spend all the resources they can find to try to capture an attractive position in the race. In this sense Bowen's famous law of higher education still holds: „[...]in quest of excellence, prestige and influence[...] each institution raises all the money it can[...][and] spends all it raises" (Bowen, 1980, p. 20).

10. Unintended consequences

As indicated before, in many countries across the world, a shift is taking place in public policy regarding higher education. Even in countries where state regulation used to be the dominant factor with respect to the dynamics of higher education systems, now new policies are emerging designed to create markets in higher education, to strengthen the ties with industry, and to stimulate higher levels of external diversity.

Newman et al. (2004) see two main causes for this international development in public policy. One is the previously mentioned wish of political leaders to use the assumed positive forces of increased competition and consumer sovereignty to make higher education institutions more responsive to the needs of society, especially with respect to the knowledge economy. I argued before that this argument fails to appreciate the strength of another market in higher education, that of institutional reputation.

The other cause for the international shift of public policy towards markets and an increase of competition is the behaviour of universities themselves. When confronted with the temptations of more autonomy and self-management, university leaders are most willing also to accept the increased competition is often used as an argument for even more autonomy: „We need greater autonomy in order to compete“ (Newman, et al., 2004, p. 34).

However, the introduction through public policy of increased competition may lead to a number of unintended consequences in the dynamics of higher education systems that do not necessarily contribute to a better responsiveness to societal needs.

First, the total cost of higher education appears to be growing immensely. The reputation race implies that universities are in constant need of more resources. They need these resources to recruit better staff, to offer more study-grants, to upgrade their facilities, to improve their PR, etc. „Universities press their pricing up to the limits that markets, regulators, and public opinion will allow. They justify their actions in terms of the rising cost of excellence and other factors beyond their control, but that is only part of the story. The impetus for price hikes stems from the university’s own choices[...]“ (Massy, 2003, p. 39). It stems from its drive to engage in the academic reputation race.

The effect is an impressive increase of the spending levels of higher education institution. Geiger (2004), for instance, shows that the per-student spending between 1980 and 2000 in the U.S. rose by 62% at public universities and more than double that at private institutions (Geiger, 2004, pp. 32, 262). In the U.S. higher education has become far more expensive during recent decades. And although participation rates have grown and students have certainly benefited from these increases of spending levels, it may also be pointed out that, in particular, the private costs of higher education have gone up dramatically. In the U.S. „the costs of higher education borne by students nearly doubled in real terms from 1978 to 1996 [...] The costs of going to college [...] grew nearly twice as fast as the economy“ (Geiger, 2004, p. 33). When public policies in other countries tend to follow the U.S. example of increasing the

competition in a system where reputation is the major driving force, similar cost explosions should be expected.

It should also be pointed out that the shift of the costs of higher education from public to private sources implies that the social returns of higher education are increasingly being overshadowed by the private benefits. In this sense, the introduction of consumer sovereignty and competition implies a 'privatisation' of higher education. Students and graduates increasingly demand 'value for money' for their investments, and higher education institutions may be tempted to „reduce the value of learning to simply the opportunity to earn more upon graduation“ (Newman et al., p. 44).

A second consequence of the introduction of increased competition appears to be an increase of the wealth-inequalities among institutions. In traditional continental European public policies with respect to higher education, institutions were assumed to be equal and (largely) similar. The new policies however emphasise the importance of differences between institutions. Universities are stimulated to compete and to develop specific roles and profiles, to relate to specific stakeholders and to respond to regional needs. This increase of competition leads to greater inequalities among institutions, because there is no 'level playing field'. The reputation race works out differently given different levels of resources; the higher these levels are, the more an institution will be able to climb the ladder of reputation. Higher education institutions can only hire the faculty whose salaries they can afford. But they can also only charge the tuition fees that are justified by the level of their reputation. The reputation race is fuelled by an insatiable need for funding. Richer institutions are more easily able to increase their reputation than poorer institutions. And this process is self-reinforcing: as the race goes on, the wealth-inequalities and the differences in reputation tend to increase. The result is the establishment and strengthening of institutional hierarchies. Increased competition thus creates hierarchical differentiation in higher education systems.

Thirdly, the new public policies (and the creation of institutional hierarchies) are accompanied by a greater social stratification of

students. Highly reputable institutions try to enrol high-ability students. In order to accomplish this, they apply high-tuition/high-aid strategies, trying to attract and select those students who are most talented and whose enrolments reflect on their prestige. The result is a social stratification based on merit. Higher education systems become more stratified by academic ability. Both students and institutions act in such a way that a meritocratic stratification is produced.

Even though student-aid policies are designed to create opportunities for the least advantaged, increased competition leads institutions to focus either on those students who have the financial resources themselves, or on those who have the highest abilities (and who can be offered grants). According to Newman et al. (2004), in the U.S. the less-advantaged students have become the victims of this development. „The price war that has broken out among institutions and even among states, grounded in the financial aid offered to attractive students, favours the already advantaged. They are also the ones knowledgeable enough about the system to seek out and attract competitive offers“ (Newman, et al., 2004, p. 87).

Cost explosions, institutional hierarchies and the social stratification of the student body are not necessarily the consequences that political actors have in mind when they design the public policies that should stimulate higher education institutions to become more responsive to societal needs. They also are not the consequences that are foreseen when higher levels of external diversity are stimulated. They are, however, possible effects of the introduction of an increase of competition in higher education systems. Because of the dynamics of the reputation race, these effects may very well occur. The more autonomy higher education institutions acquire, the more they will intend to engage in this competition for reputation. Public policy makers in higher education should be aware of these dynamics and look for more effective ways to create the contexts that can stimulate the application of knowledge and the creation of more diversified higher education systems.

11. Rankings and typologies

The recent popularity of world university rankings only appears to amplify the higher education reputation race. The annual Shanghai Jiao Tong University ranking (commenced in 2003) and the Times Higher Education Supplement ranking (commenced in 2004) provide extra stimuli for both policy-makers and higher education institutions to try to conquer higher positions at the global ladders of institutional reputation. Because they largely tend to favour traditional academic performance, particularly in research, these ranking instruments lead to an increase of mimicking behaviour (imitating the highly reputed institutions), and hence to more homogeneity, rather than diversity.

If we wish to maintain and even increase the diversity of higher education systems, we will have to develop different ranking instruments in which different forms of institutional performance can be compared. We should design multiple ranking instruments which enable us to make inter-institutional comparisons per category or type of institution. In order to create higher levels of diversity in higher education systems, we therefore need to develop typologies of higher education institutions. In these typologies (or classifications) the diversity of institutional missions and profiles should be made transparent, offering the different stakeholders a better understanding of the specific ambitions and performances of the various types of higher education institutions (see Bartelse and Van Vught, 2007).

The emergence of the discussions on rankings and typologies shows that diversity and differentiation are concepts that appear to remain relevant in the future contexts of both higher education policy-making and institutional management. A better understanding of these concepts and more systematic and empirical investigations will be crucial in order to allow us to design effective policies and successful institutional management strategies in higher education. I hope this presentation has contributed to these objectives.

References

- Aldrich, H.E. (1979) *Organizations and Environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bartelse, J. and van Vught, F. (2007) *Institutional Profiles: Toward a Typology of Higher Education Institutions in Europe*. IAU Horizons 13, No. 2-3, pp. 9-11.
- Birnbaum, R. (1983) *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowen, H. (1980) *The Cost of Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brewer, D.J., Gates, S.M. and Goldman, C.A. (2002) *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education*. New Brunswick, NJ: Transaction Press.
- Campbell, D.T. (1965) *Variation and selective retention in socio-cultural evolution*. In: H.R. Barringer, G.I. Blanksten, and R.W. Mack (eds) *Social Change in Developing Areas*. Cambridge: Schenkman.
- Carnegie Commission on Higher Education (1973) *The Purposes and the Performance of Higher Education in the United States*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, B.R. (1978) *United States*. In: J.H. van de Graaf, B.R. Clarck, D. Furth, D. Goldschmidt, and D. Wheeler (eds) *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems*. New York: Praeger.
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Coleman, J.S. (1990) *Foundation of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dill, D.D. (2003) *Allowing the Market to Rule: the case of the United States*. *Higher Education Quarterly*, 57, No. 2, pp. 136-157.
- DiMaggio, P.J. and Powell, W.W. (1983) *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. *American Sociological Review* 48, pp. 147-60.
- Durkheim, E. (1964) (1893) *The Division of Labor in Society*. New York: The Free Press.
- Fox, W. (1993) *Higher education policy in California*. In: L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught, and E. de Weert (eds) *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press, pp. 49-82.
- Friedman, B.M. (2002). *Globalization: Stiglitz's Case* (Review of Joseph E. Stiglitz, *Globalization and its discontents*), *New York Review*, August 15, 2002.

- Garvin, D.A. (1980) *The Economics of University Behavior*. New York: Academic Press.
- Geiger, R.L. (2004) *Knowledge and Money, Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Hannan, M.T. and Freeman, J. (1977) The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology* 82, pp. 929-64.
- Hannan, M.T. and Freeman, J. (1989) *Organizational Ecology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hawley, A.H. (1986) *Human Ecology; A Theoretical Essay*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huisman, J. (1995) *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. Utrecht: Lemma.
- Huisman, J., Meek, L. and Woord, F. (forthcoming) *Institutional Diversity in Higher Education: a cross-national and longitudinal analysis*.
- Maassen, P.A.M. and Potman, H.P. (1990) Strategic decision making in higher education, an analysis of the new planning system in Dutch higher education. *Higher Education* 20, pp. 393-410.
- Massey, W.F. (2003) *Honoring the Trust, Quality and Cost Containment in Higher Education*. Boston: Anker.
- Meek, V.L. (1991) The transformation of Australian higher education: from binary to unitary system. *Higher Education* 21, p. 461-94.
- Meek, V.L. (2003) *Governance and Management of Australian Higher Education: Enemies Within and Without*. In: A. Amaral, V.L. Meek and I.M. Larsen (eds) *The Higher Education Management Revolution?* Dordrecht: Kluwer.
- Merton, R. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Morgan, G. (1986) *Images of Organization*. London: Sage.
- Morphew, Chr.C. (2006) *Conceptualizing Change in the Institutional Diversity of U.S. Colleges and Universities*. International Centre for Higher Education Management. University of Georgia: Mimeo.
- Neave, G. (1979) Academic drift: some views from Europe. *Studies in Higher Education* 4, No. 2, pp. 143-59.
- Newman, F., Couturer, L. and Scurry, J. (2004) *The Future of Higher Education, Rhetoric, Reality and the Risks of the Marketplace*. San Francisco: Jossey Bass.
- Parsons, T. (1966) *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Parsons, T. and Platt, G.M. (1973) *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.

- Pfeffer, J. and Salancik, G.R. (1978) *The External Control of Organizations, A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper and Row.
- Rhoades, G. (1983) *Conflicting interests in higher education*. *American Journal of Education* 91, pp. 283-327.
- Rhoades, G. (1990) *Political competition and differentiation in higher education*. In: J.C. Alexander and P. Colony (eds) *Differentiation Theory and Social Change*, New York: Columbia University Press.
- Riesman, D. (1956) *Constraint and Variety in American Education*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Skolnik, M.L. (1986) *Diversity in higher education: the Canadian case*, *Higher Education in Europe* 11, pp. 19-32.
- Smelser, N. (1959) *Social Change in the Industrial Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trow, M. (1979) *Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities*. Stockholm: National Board of Universities.
- van Vught, F. (1992) *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

Foren B: The international context

Internationale Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen

Elisabeth Fiorioli
Österreichischer Akkreditierungsrat

Der Begriff der Anerkennung wird im universitären Kontext üblicherweise auf Studienleistungen und individuelle Qualifikationen bezogen. Was verbirgt sich aber hinter dem sperrigen Begriff der Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen, welcher Weg führt dazu und welchen Nutzen bringt dies für Universitäten und Studierende? Zu diesen Fragen soll der folgende Beitrag einige kurze Einblicke geben.

1. Kontext

Einige Phänomene des hoch dynamischen Umfelds, in dem Universitäten heute agieren, sind hier kurz zu nennen, da sie in unmittelbarem Zusammenhang zu unserem Thema stehen:

Der wachsende internationale Markt von öffentlichen und privaten Bildungsanbietern macht das Angebot an Studiengängen zunehmend unübersichtlich. Neben seriösen und innovativen Angeboten gibt es ‚Degree Mills‘, die Titel verkaufen, Universitäten, die zwar mit einer legalen Firmenlizenz aber ohne Qualitätssicherung tätig sind und nicht zuletzt selbsternannte Akkreditierungsagenturen, deren Akkreditierung käuflich ist. Hinzu kommen neue und oft nur schwer einschätzbare virtuelle Bildungsangebote, aber auch Angebote traditioneller Universitäten, deren transnationale Kooperationen, in Joint Degrees bzw. Joint Programmes münden.

Ein weiteres Phänomen sind die atypischen Studierendenkarrieren. Maßgeschneiderte universitäre Bildungsangebote für so genannte ‚Mid-Career-Learner‘ und ‚Best Ager‘ ermöglichen lebenslanges Lernen. Zur

den Herausforderungen von traditioneller akademischer Mobilität im Sinne des Transfer von Studienleistungen zwischen verschiedenen Institutionen kommen damit ganz neue hinzu.

Für Studierende und Arbeitgeber, aber auch für wissenschaftliche Kooperationspartner gestaltet sich dadurch die Einschätzung von Bildungseinrichtungen und deren Abschlüssen als zunehmend schwieriger. Wer garantiert, dass ein akademischer Abschluss anerkannt ist und welchen Mindestanforderungen entspricht die Ausbildung, wie ist diese einzuordnen?

2. Akkreditierung macht Bildungsangebote einschätzbar

Akkreditierung kann zum Umgang mit diesen Frage einen wesentlichen Beitrag leisten. Als unabhängiges und transparentes Qualitätsprüfungsverfahren bietet Akkreditierung die Sicherheit, dass die Qualität von Lehre und Studium internationalen Mindestanforderungen entspricht und ermöglicht damit eine sichere Entscheidungsgrundlage für alle Akteure des Bildungsbereichs.

Akkreditierungsentscheidungen liefern verlässliche und vergleichbare Informationen über Niveau, Profil, Workload und Qualität eines Studiengangs. Sie bestätigen die Erreichung von definierten Learning Outcomes und erlauben damit eine Zuordnung der Studienprogramme und Diplome in den Nationalen Qualifikationsrahmen.

3. Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen

Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen bedeutet, dass Akkreditierungsagenturen, deren Akkreditierung jeweils nationale Gültigkeit besitzen, wechselseitig die Resultate der von ihnen durchgeführten Akkreditierungsverfahren anerkennen. Dies hat ganz wesentliche Implikationen auf die individuelle und die institutionelle Mobilität und sowie auf die Internationalisierung von Programmen:

- Joint Degrees und Joint Programmes:
Die Einrichtung und die Anerkennung solcher Programme wird wesentlich erleichtert, da, auch wenn die Universitäten in

unterschiedliche nationale Bildungssysteme eingebettet sind, nur ein einziges (meist von den zuständigen Akkreditierungseinrichtungen gemeinsam durchgeführtes) Akkreditierungsverfahren notwendig ist. Für die beteiligten Universitäten bedeutet dies die Einsparung von Zeit und Ressourcen.

- Transnationale Bildungsangebote:
Immer häufiger eröffnen (vor allem private) Universitäten Standorte im Ausland. Sofern Abkommen über die wechselseitige Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen zwischen den zuständigen nationalen Akkreditierungseinrichtungen bestehen, kann die Akkreditierung ‚mitgenommen‘ werden. Andererseits aber wird unseriösen Anbietern unmittelbar die Möglichkeit genommen, qualitativ schlechten Programmen durch strategische Standortwechsel zu Anerkennung zu verhelfen.
- Anerkennung von individuellen Qualifikationen:
Die oben genannten Informationen, die über Akkreditierungsentscheidungen zur Verfügung stehen sind auch wesentlich jene, die den Entscheidungen über die Anerkennung von Studienleistungen und akademischer Qualifikationen von den ENIC/NARICs¹ zugrunde gelegt werden. Wenn also Akkreditierungsentscheidungen über nationale Grenzen hinweg wechselseitig als gleichwertig anerkannt werden, so bedeutet dies im Idealfall auch die automatische Anerkennung von akademischen Qualifikationen. Um dies zu verwirklichen, ist eine entsprechend enge Kooperation zwischen den ENIC/NARICs und den Akkreditierungseinrichtungen notwendig.²

4. ECA – der Weg zur Anerkennung

Das European Consortium for Accreditation (www.ecaconsortium.net) ist ein im Jahr 2003 initiiertes Projekt, das sich die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen zum Ziel gesetzt hat und an

¹ Die ENIC/NARICs sind die nationalen Stellen für die Anerkennung akademischer Qualifikationen.

² Als Meilenstein in diese Richtung ist die sogenannte Joint Declaration (Vienna Sententia) zu nennen, die im Rahmen von ECA geschlossen wurden. Joint Declaration als Download unter www.ecaconsortium.net.

dem sich 15 Akkreditierungsagenturen aus 10 europäischen Ländern beteiligt haben. Mit der Unterzeichnung von bilateralen mutual recognition agreements zwischen den Projektpartnern in der Schlusskonferenz in Barcelona im Dezember 2007 hat ECA das Projektziel erreicht und zugleich exemplarisch vorgeführt, wie eine Roadmap zur wechselseitigen Anerkennung aussehen kann. Dazu wurden unter anderem Systemvergleiche und wechselseitige Verfahrensbeobachtungen durchgeführt und ein verbindlicher Code of Good Practice geschaffen (siehe Abb. 1). Entscheidend dabei ist, dass nicht nur Informationen ausgetauscht, sondern die Instrumentarien der Akkreditierung gemeinsam weiterentwickelt und von den Akkreditierungsagenturen auch in deren Verfahrenspraxis übernommen wurden.

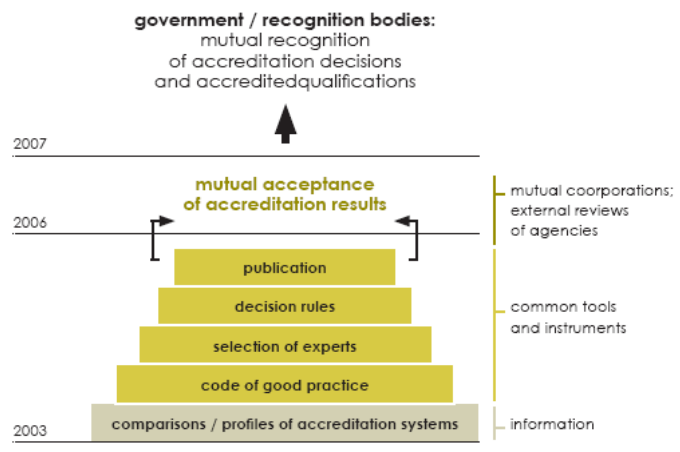


Figure 1. The ECA approach of mutual recognition

Abb.1, Quelle: ECA

Bei dieser wechselseitigen Anerkennung können vier Stufen unterschieden werden:

	activities / tools	completion
mutual understanding of accreditation organisations	• surveys of accreditation systems	2004
	• accreditation profiles	2005
	• mutual cooperations / observations	2006
mutual recognition of accreditation procedures	• code of good practice	2004
	• principles: selection of experts	2005
	• equivalent accreditation frameworks	2006
	• common publication format	2006
mutual recognition of assessment results	• agreement: no substantial differences	2006
	• accreditation of joint programmes	2006
	• external evaluation of ECA members	2007
	• bilateral projects within ECA	2007
mutual recognition of accreditation decisions	• joint declaration ECA - ENIC / NARICs	2005
	• London 2007: progress reports	2007
	• information Tool for Accreditation Decisions	2007
	• formal agreements on mutual recognition	2007

Figure 2. The ECA road map towards mutual recognition

Abb. 2, Quelle: ECA

Ausgehend von der formalen Anerkennung auf Ebene der Organisation gelangten die ECA-Projektpartner über die Anerkennung der einzelnen Verfahrenselemente zur Anerkennung der Akkreditierungsentscheidungen im Sinne von Verfahrensergebnissen (assessment results). Diese Stufe wurde durch die Unterzeichnung der mutual recognition agreements erreicht und erst an dieser Stufe werden die unter Punkt 3 genannten Implikationen wirksam. Eine vierte Ebene wäre die Anerkennung der Akkreditierungsentscheidungen auch im Hinblick auf die unmittelbar daran geknüpften jeweiligen nationalen Rechtsfolgen, die aber nur auf Ebene von Übereinkommen der nationalen Regierungen zu erreichen wäre. Im Hinblick auf die nationalen Unterschiede der Bildungssysteme ist dies allerdings schwierig und von Faktoren abhängig, die jedenfalls außerhalb des Einflussbereichs der Akkreditierungseinrichtungen liegen. Eine Liste, wie die des geplanten Europäischen Registers, wäre auf der untersten Ebene dieses Systems (formale Anerkennung der Organisation) anzusiedeln. Um zur Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen zu gelangen, bedarf es aber, wie der Weg von ECA gezeigt hat, darüber

hinaus intensiver direkter Zusammenarbeit auf bilateraler Ebene. Die konkrete Übersetzung der mutual recognition agreements in die Praxis von Akkreditierungsverfahren wird das spannende Experiment der nächsten Jahre sein, in dem Universitäten, Anerkennungsstellen und Akkreditierungsagenturen in gleicher Weise gefordert sind.

Internationale Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen – Beispiel Ingenieurausbildung

Günter Heitmann

Technische Universität Berlin

Akkreditierung als Mittel der Qualitätssicherung im Hochschulbereich setzt sich weltweit zunehmend durch. Sie kann sich auf die Institution Hochschule, auf Studiengänge oder auf Personen beziehen. Dabei handelt es sich i.d.R. um die externe Überprüfung und Bescheinigung der Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards durch entsprechend autorisierte Einrichtungen bzw. der von Ihnen dafür eingesetzten Peers/Evaluatoren. Die Funktionen von Qualitätssicherung durch Akkreditierung reichen von Abnehmerschutz und öffentlicher Transparenz und Rechenschaftslegung bis hin zu kontinuierlichen Qualitätsentwicklung bei entsprechend prozessorientierter Ausrichtung des der Akkreditierungsverfahren.

Systemakkreditierung, verstanden als eine externe Überprüfung der Qualitätssicherungsstrukturen und -prozesse in der Lehre, ist international als Terminus eher unbekannt. Derartige Evaluationen werden zumindest nicht mit dem Ziel einer spezifischen Akkreditierung vollzogen. Sie sind üblicherweise Teil einer Institutions- oder Programmakkreditierung. Sie finden sich darüber hinaus vor allem in Formen der Qualitätsevaluation oder des „quality audit“ wieder oder als Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen, etwa auf der Basis von ISO 9000 oder TQM.

Akkreditierung als ein Verfahren zur Sicherung von Mindeststandards ist auch zu unterscheiden von Verfahren der Vergabe spezifischer Qualitätslabels oder des Hochschulrankings auf nationaler oder internationaler Ebene.

Mit der Einführung der Programmakkreditierung in Deutschland war die Erwartung verbunden, dass dadurch und mit den weiteren

Veränderungen im Kontext des Bologna-Prozesses die internationale Anerkennung der deutschen Studiengänge und Abschlüsse verbessert werden kann. Besonders hilfreich wäre dafür eine internationale Anerkennung deutscher Akkreditierungsentscheidungen. Die wechselseitige Anerkennung nationaler Akkreditierungsentscheidungen, u.a. zur Verbesserung der Mobilität, zählt zu den Zielen des Bologna-Prozesses auf dem Gebiet der Qualitätssicherung. In Ländern, die Akkreditierung als Mittel der Qualitätssicherung nicht oder noch nicht eingeführt haben, sollte zumindest die einseitige Anerkennung ausländischer Akkreditierungsentscheidungen durch Hochschulen, Unternehmen, Berufsverbände oder staatliche Einrichtungen gesichert werden.

Angesichts der großen Vielfalt von Akkreditierungsverfahren und -strukturen im Ausland ist eine quasi automatische Anerkennung nicht zu erwarten. Notwendige Voraussetzung dafür ist das gegenseitige Vertrauen in die Qualität der Verfahren. Dazu leisten u.a. die „Europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG) und die geplante Einrichtung eines Europäischen Registers entsprechend überprüfter und autorisierter Qualitätssicherungsagenturen einen wichtigen Beitrag. Die Transparenz wird auch verbessert und das Vertrauen gestärkt durch Maßnahmen internationaler Beteiligung bei nationalen Akkreditierungsverfahren oder durch transnationale Verfahren, wie sie z.B. durch das European Consortium for Accreditation (ECA) betrieben oder bei der Akkreditierung von „joint programmes“ oder „double degree programmes“ üblich geworden sind.

Für Programmakkreditierungen stellt die Bezugnahme auf den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum einen wichtigen Schritt zur einseitigen oder wechselseitigen internationalen Anerkennung dar. Einen zuverlässigeren Weg zur gegenseitigen internationalen Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen stellt aber die Verabredung gemeinsamer Akkreditierungsstandards im Rahmen internationaler, i.d.R. sektoraler bzw. fach- oder professions-spezifischer Netzwerke dar. Ihnen muss dann mit nationalen

Akkreditierungsstandards und -verfahren entsprechen werden muss, so es nicht gleich zu einer transnationalen Akkreditierung kommt. Um mit Blick auf die angestrebte internationale Anerkennung zielgerichtet handeln zu können müssen vorher die Fragen beantwortet werden, für welchen Bereich/Zweck und mit welcher Wirkung die Anerkennung welcher Art von Akkreditierungsentscheidungen gesichert werden soll und von wem dementsprechend die Anerkennung letztlich ausgehen soll.

Primär wird die wechselseitige internationale Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen von den jeweils zuständigen Akkreditierungsagenturen in bilateralen Vereinbarungen oder im Rahmen von Netzwerken vereinbart. Ihre Wirkung aber sollen sie in anderen Zusammenhängen entfalten. Vor allem drei Bereiche kommen in Betracht:

1. der Hochschulbereich: „akademische“ Anerkennung,
2. der Bildungsmarkt: „gesellschaftliche“ Anerkennung,
3. der Berufsbereich/ der Arbeitsmarkt: „professionelle“ Anerkennung.

Nationale Akkreditierung von Institutionen (Hochschulen) oder Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen (Systemakkreditierung) sind bislang kaum Gegenstand formaler Anerkennungsvereinbarungen. Sie können gleichwohl eine Rolle spielen, wenn es um die faktische nationale und internationale Anerkennung einer Ausbildungseinrichtung als Hochschule oder deren Qualität geht, was in den letzten Jahren gerade in den mittel- und osteuropäischen Ländern angesichts der Gründung einer Vielzahl privater Hochschulen Bedeutung erlangt hat. Auch die wachsende Zahl „virtueller“ Hochschulen stellt in diesem Zusammenhang eine Herausforderung dar.

Im Zentrum einseitiger oder wechselseitiger internationaler Anerkennung stehen gegenwärtig Programmakkreditierungen. Für den internationalen Bildungsmarkt oder grenzüberschreitende Hochschulkooperationen sind sie ein wichtiger Faktor bei Studienentscheidungen, Mobilitätsprogrammen oder der Entwicklung internationaler Studienangebote. Für den Hochschulbereich wird erhofft, dass wechselseitige Anerkennung von

Programmakkreditierungen die „akademische“ Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen aus dem Ausland sichern. Eine Art garantierter Anerkennung, etwa bei der Zulassung zu weiterführenden Master- oder Promotionsstudiengängen, dürfte allerdings an der Autonomie der Hochschulen scheitern. Die Anerkennung durch die Hochschulen dürfte jedoch erleichtert werden, wenn nationale Akkreditierungseinrichtungen im Ausland erfolgte Akkreditierungen als substantiell äquivalent zu den eigenen einstufen. Auch der einseitigen Anerkennung ausländischer Studienprogramme wird es entgegenkommen, wenn diese nach transparenten Qualitätsstandards akkreditiert sind.

Von zunehmender Bedeutung ist die internationale Anerkennung aber für den beruflichen Sektor und den Arbeitsmarkt. Das gilt vor allem für Programmakkreditierungen, die sich auf stark berufsbezogene und international nachgefragte Studiengänge beziehen, wie etwa die für Heilberufe, Architekten, Ingenieure. In vielen Ländern ist die Ausübung entsprechender verantwortlicher Berufstätigkeiten, insbesondere auch die berufliche Selbständigkeit, an spezifische Formen der Lizenzierung, Registrierung in Berufsverbänden oder Kammermitgliedschaften gebunden. Dafür wird als eine von mehreren Voraussetzungen in der Regel der erfolgreiche Abschluss eines akkreditierten Studienganges verlangt. Aber auch im Hinblick den internationalen Arbeitsmarkt und auf gesellschaftliche Ansprüche an qualifizierter Berufsausübung hat ein Studiengang, dessen Akkreditierung international anerkannt ist, größeres Gewicht.

Vorläufiges Fazit: Die Sicherung transnationaler professionsbezogener Qualitätsstandards und die Steigerung berufsbezogener internationaler Mobilität wird maßgeblich durch Programmakkreditierung und deren internationale Anerkennung erreicht.

Wie diese zu erreichen ist, soll am Beispiel der Ingenieurausbildung gezeigt werden, für die weltweit zunehmend Programmakkreditierung auf der Basis transparenter, international verabredeter Standards eingeführt wird. Sie soll eine bestimmte Qualität bzw. Berufsfähigkeit beim Eintritt in die Profession gewährleisten, unabhängig von national

unterschiedlichen weiteren Erfordernissen für eine professionelle Registrierung, z.B. zusätzliche Prüfungen und mehrjährige Praxiserfahrung.

Einen ersten Versuch, Akkreditierungsentscheidungen auf dem Gebiet der Ingenieurausbildung auf internationaler Ebene nicht nur bilateral, sondern multilateral anzuerkennen, stellt der so genannte „Washington Accord“ dar. Er steht für eine 1989 beschlossene Vereinbarung von 6 nationalen Agenturen zur Akkreditierung von Ingenieurstudiengängen (USA, Kanada, Australien, Neuseeland, Großbritannien und Irland) zur gegenseitigen Anerkennung ihrer Akkreditierungen zur Erleichterung internationaler Mobilität und eines verbesserten Berufszugangs im Ausland. Inzwischen ist der Verbund auf 12 Mitglieder angewachsen (durch: Hongkong, Südafrika, Japan, Singapur, Taiwan, Süd-Korea). Zusätzlich gibt es fünf provisorische Mitglieder, die auf Vollmitgliedschaft warten: Indien, Sri Lanka und Taiwan, seit 2007 auch Russland, bereits seit 2003 Deutschland, vertreten durch ASIIN.

Die gegenseitige Anerkennung im Washington Accord beruhte bisher auf der Ähnlichkeit der Ausbildungssysteme und auf dem Vertrauen zum jeweiligen Verfahren der Akkreditierung von Ingenieurstudiengängen, die zum ersten Abschluss nach mindestens 4 Jahren Studium führen, in der Regel als Bachelor bezeichnet. Erst seit 2005 hat sich der Verbund auch auf inhaltliche Standards für den ersten Abschluss verständigt. Für 13 verschiedene Kriterien werden die zum Abschluss eines Ingenieurstudienganges nachzuweisenden Lernergebnisse (learning outcomes) definiert. Davon unterschieden, aber anhand der gleichen Kriterien wurden durch zwei weitere internationale Netzwerke die nachzuweisenden Lernergebnisse und Attribute für engineering technologists (Sidney Accord) und engineering technicians (Dublin Accord) festgelegt.

Probleme für die internationale Anerkennung erwachsen nun allerdings daraus, dass man die Orientierung an differenzierten learning outcomes nicht konsequent durchhält und deren Nachweis verlangt, sondern mit der zusätzlichen Bedingung der Länge des Studiums verknüpft: vier Jahre für Ingenieure, drei Jahre für „engineering technologists“, zwei Jahre für „engineering technicians“. Das führt dazu, dass Bologna Prozess-

konforme Studiengänge von dreijähriger Dauer Gefahr laufen, ihre Abschlüsse international nicht als vollwertige Ingenieur-Abschlüsse anerkannt zu bekommen, unabhängig davon, dass sie national als Ingenieurstudiengänge akkreditiert wurden. Im Washington Accord wurde im Zusammenhang der Beantragung der uneingeschränkten Mitgliedschaft von ASIIN der Vorschlag gemacht, nur akkreditierte Master-Studiengänge auf der Basis fachlich entsprechender und ebenfalls akkreditierter Bachelor-Studiengänge als äquivalent anzuerkennen. Dieses aber käme einer internationalen Diskriminierung der Mehrzahl deutscher und anderer Länder Studiengänge zum Ingenieur-Abschluss nach drei- bzw. dreieinhalbjähriger Studiendauer gleich, mit den entsprechenden Folgen für berufliche und akademische Mobilität und der Reputation auf dem internationalen Bildungsmarkt.

Es ist unübersehbar, dass bei diesen Entscheidungen starke politische und partiell kommerzielle Interessen eine Rolle spielen. Soweit aber sachlich angemessene Lösungen für die Anerkennung gesucht werden sollen, kann diese nur auf einem konsequenten Vergleich äquivalenter Lernergebnisse beruhen, die für den Eintritt in den Ingenieurberuf als erforderlich angesehen werden. Input-Daten wie Studiendauer oder erforderliche Credits müssten flexibler gehandhabt werden, zumal auch die Zeit schulischer Vorbildung und das Eingangsniveau bei Aufnahme eines Studiums international höchst unterschiedlich sind und meist nicht in die Betrachtung einbezogen werden.

Diesen Weg verfolgt inzwischen ein EU-finanziertes europäisches Projekt zur Qualitätssicherung und wechselseitigen internationalen Anerkennung von Programmakkreditierungen auf dem Gebiet der Ingenieurausbildung. Unter dem Akronym EUR-ACE (EUROpean ACcredited Engineer) wurden seit 2005 durch einschlägige nationale Akkreditierungsagenturen, sowie europäischen Berufsverbandsassoziationen und Vereinigungen von Hochschulen qualitative Standards und Verfahrensrichtlinien für die Akkreditierung von Ingenieurstudiengängen sowohl für die erste (Bachelor) wie auch für die zweite Abschlussebene (Master) geschaffen. Ähnliche Vorgehensweisen wurden auf europäischer Ebene für Chemiestudiengänge und ganz aktuell auch für Studiengänge der Informatik gewählt. Die Standards orientieren sich am Qualifikations-

rahmen für den Europäischen Hochschulraum und verstehen sich im Falle von EUR-ACE als Mindeststandards für den Berufseintritt. Sie differenzieren nicht nach unterschiedlichen Profilen, was etliche stark forschungsorientierte Hochschulen zu Kritik veranlasst hat. Indem Akkreditierungsagenturen diese Standards und die Verfahrensrichtlinien als Referenz für ihre nationalen Akkreditierung benutzen und entsprechend implementieren, sollen Qualität und Vergleichbarkeit gesichert und die wechselseitige Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen für professionsbezogene Zwecke ermöglicht werden. Agenturen, welche die EUR-ACE Standards einhalten, kann die Berechtigung zuerkannt werden, zusätzlich zu ihrem nationalen Akkreditierungslabel auf entsprechenden Antrag von Hochschulen die Label EUR-ACE Bachelor bzw. EUR-ACE-Master zu vergeben. Die Zuerkennung dieser Berechtigung wie auch die Evaluation und Weiterentwicklung der EUR-ACE Standards und Verfahren obliegt dem neu gegründeten European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAE), einem dem Washington Accord vergleichbaren Verbund, dem vor allem nationale Agenturen zur Akkreditierung von Ingenieur-Studiengängen angehören, gegenwärtig die aus Frankreich, Großbritannien, Irland, Portugal, Russland und Deutschland. Aber auch europäische Hochschul- und Berufsverbände sind beratend beteiligt. Weitere bereits existierende Agenturen sollen so bald wie möglich folgen, so die aus den Niederlanden und der Türkei. Im Aufbau befindliche Agenturen können Beratung erfahren. Hochschulen aus Ländern, die keine entsprechenden Agenturen besitzen oder errichten wollen, können unter Hinzuziehung von berechtigten Agenturen des ENAE Netzwerks eine Akkreditierung nach den EUR-ACE Standards und die Vergabe des entsprechenden Labels beantragen.

Ähnlich wie im „Washington Accord“ soll die Vergabe des EUR-ACE Bachelor oder des EUR-ACE Master Labels in Zukunft die gegenseitige Anerkennung der entsprechenden Studiengänge beim Berufseintritt bzw. der weiteren professionellen Entwicklung erleichtern oder sicher stellen. Die Assoziation europäischer Ingenieurverbände (FEANI) hat dieses bereits zugesichert für die Vergabe ihres professionellen Titels EUR-Ing., der auf der Basis einer akkreditierten Ingenieurausbildung plus einer mehrjährigen Praxiserfahrung zur Aufnahme in einem entsprechenden

Ingenieurregister führt. Die Anerkennung durch den Washington Accord und durch das global agierende „Engineers Mobility Forum“, welches ein Register für „International Professional Engineers“ anstrebt, ist das weitere Ziel.

Gegenwärtig trifft dieses Europäische Modell einer wechselseitigen Anerkennung auf der Basis eines gemeinsamen Referenzrahmens auch außerhalb Europas auf großes Interesse, besonders in Lateinamerika und Asien. Dieses liegt u.a. daran, dass Standards nicht nur für den ersten Abschluss (FCD: First Cycle Degree), die Bachelor-Ebene, sondern auch für die Master-Ebene definiert wurden. Sie erlaubt die Akkreditierung und wechselseitige Anerkennung auch bei integrierten Studiengängen, die direkt zum Abschluss auf Master- Ebene (SCD: Second Cycle Degree) führen.

Zusammenfassende Thesen:

- Die internationale Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen kann einen wichtigen Beitrag zur Vertrauensbildung, Qualitätsentwicklung, grenzüberschreitenden Anerkennung von Qualifikationen und Mobilitätsförderung leisten.
- Besondere Bedeutung kommt ihr gegenwärtig für berufsbezogene Qualifikationen und für grenzüberschreitende Zugänge zu Arbeitsmärkten bzw. individuellen professionellen Entwicklungen zu.
- Voraussetzung sind Programmakkreditierungen, die sich i.d.R. an international verabredeten inhaltlichen Standards und qualitätsgesicherten Verfahren ausrichten.
- Formen der Akkreditierung von Institutionen oder Systemakkreditierungen, die bei positivem Bescheid automatisch die Akkreditierung aller Studiengänge beinhalten, genügen den Anforderungen nicht.
- Hochschulen sollten zumindest bei stark professionsorientierten Studiengängen auch nach Einführung einer „Systemakkreditierung“ in Deutschland im Hinblick auf internationale Anerkennung und die Wirkung auf globale Bildungsmärkte, aber auch im Hinblick auf nationale Qualitätsentwicklung und Anerkennung an der Programmakkreditierung festhalten.

On the way to mutual understanding - The terminology of Quality Assurance

Fiona Crozier

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

Helka Kekäläinen

The Finnish Higher Education Evaluation Council (Finheec)

**On the way to mutual
understanding: the terminology of
quality assurance**

Fiona Crozier, QAA
Helka Kekäläinen, FINHEEC

Introduction and format of the session

- The outcomes of an ENQA seminar on terminology held in Warwick, June 2006
- Some interaction: common words (or are they?!)
- Underpinning terminology – and the values associated with it
- Some more interaction: the European Standards and Guidelines (ESG): how do we interpret them?
- Plenary – can we pull it all together...
- ... and draw any conclusions?

By way of introduction: the outcomes of the Warwick seminar

- The word clusters examined: what do they mean across different linguistic and national contexts?
- The pitfalls of using English as a mediating language (especially for the native English speaker!)
- An example: 'standard(s)'
- Can we be sure we mean the same thing amongst a group of native speakers?
- Next steps?

Common words – or are they?

- 'Accreditation', 'evaluation', 'assessment', 'competence', 'academic freedom', 'compliance'
- Do they mean the same thing to all? What do different native German speakers take them to mean? How does that compare with UK/Finn definitions?
- Does the discussion reinforce any of the Warwick outcomes?
- Group or small group discussion
- Plenary discussion

Underpinning terminology and values: Quality

- QAA's definition reflects evaluation model that concentrates on student's experience of learning: "Quality is all those things that are done in order to help student to reach the level of achievement that a student has to reach to gain an academic award."
- FINHEEC's definition rises from development oriented audit model: "Quality is the achievement of goals that has evidence and can be proven to an external evaluator."
- What are your views on these definitions?

Elements of quality approaches

- (i) the guaranteed realization of minimal standards and benchmarks;
- (ii) the capacity to set the objectives in a diversifying context and to achieve them with the given input and context variables;
- (iii) the ability to satisfy the demands and expectations of direct and indirect consumers and stakeholders;
- (iv) the drive towards excellence

(Havay, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>)

- **Concepts and values – as important as terminology in terms of the way national and local context can impact on meaning**

The ESG

- To test further the notion of values and concepts...
- Group or small group discussion around the following standards:
 - 1.2 Institutions should have formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards
 - 2.4 All external quality assurance processes should be designed specifically to ensure their fitness to achieve the aims and objectives set for them
- Interpretation within the group/the UK/Finnish interpretation/EHEA interpretation?
- Does it matter if they're different?

Plenary discussion

- Are there any key terms that really need a common understanding?
- Are there particular problems associated with differing interpretations of the ESG standards?
- Any involvement in Erasmus Mundus joint degrees?

Conclusion

- Reflections on the use of English as the common language for quality assurance and enhancement
- Any problems specific to the English language being adopted in Germany as the *lingua franca* for QA?
- Warwick conclusion: no clear definition for many words; context is important
- Views on further work or debate that might be helpful?

References

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA:
www.enqa.eu/publications/ESG
- Terminology of quality assurance: towards shared European values?
www.enqa.eu/events/pastevents 2006,
ENQA workshop on the language of quality assurance, 29-30 June 2006

Das europäische Register der Qualitätssicherungsagenturen

MinDirig Peter Greisler

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das Thema „Das europäische Register der Qualitätssicherungsagenturen“ ist mit Sicherheit ein aktuelles Thema in der Qualitätssicherung und ein weiterer bedeutender Schritt hin zu einem europäischen Hochschulraum.

Ich bin mir sicher, dass in diesem Kreise die Ergebnisse der Bologna-Ministerkonferenz bekannt sind. Lassen Sie mich aber dennoch die entscheidenden Punkte zu dem Europäischen Register für Qualitätssicherung aus dem Londoner Kommuniqué noch einmal herausgreifen. Dort heißt es:

„Zweck dieses Verzeichnisses ist es, allen Akteuren und der Öffentlichkeit freien Zugang zu objektiven Informationen über zuverlässige Qualitätssicherungsagenturen zu ermöglichen, die in Übereinstimmung mit den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG) arbeiten. Es wird daher im europäischen Hochschulraum und darüber hinaus das Vertrauen in die Hochschulbildung vertiefen und die gegenseitige Anerkennung von Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsentscheidungen erleichtern.“

Und weiter: „Das Register, in das Agenturen auf eigenen Antrag aufgenommen werden, trägt sich finanziell selbst, ist unabhängig und transparent. Anträge auf Aufnahme in das Verzeichnis sollten anhand des Kriteriums der wesentlichen Einhaltung der ESG beurteilt werden, die durch ein unabhängiges Bewertungsverfahren bezeugt wird[...]“

Soweit die Beschlüsse der Minister. Und bevor ich auf die Hintergründe dieses Textes eingehe, lassen Sie mich kurz erläutern, wie das geplante Register aussehen soll, und wie die weiteren Schritte bis zur Aufnahme der Arbeit geplant sind.

Das Register ist vorgesehen als eine im Internet öffentlich zugängliche Datenbank, in der alle aufgenommenen Qualitätssicherungsagenturen aufgelistet sein werden. Neben den Kontaktinformationen sind Angaben enthalten zu den Arbeitsfeldern, den angebotenen Dienstleistungen im Bereich der Qualitätssicherung und zu den Ländern, in denen die Agentur arbeitet. Schließlich wird dem Register auch zu entnehmen sein, ob die gelistete Agentur von den offiziellen Stellen - in Deutschland dem Akkreditierungsrat - anerkannt und ob sie ein Mitglied der ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) ist.

Das wichtigste Gremium der vorgesehenen Einrichtung ist das Registerkomitee. Es trifft die Entscheidungen über die Aufnahme von Agenturen in das Register und setzt sich zusammen aus den „E4“; ENQA, EUA, EURASHE und ESU, den Sozialpartnern und gewählten Vertretern der Bologna Follow-up Gruppe als Beobachter.

Zum Zeitplan: Noch in diesem Monat (Mitte November) sollen die rechtlichen Grundlagen des Registers beschlossen werden, das nach belgischem Recht (als Association Internationale Sans But Lucrative - Internationale Vereinigung ohne Gewinnerzielungsabsichten) mit Sitz in Brüssel eingerichtet werden soll. Das nächste wichtige Datum ist der 4. März 2008, an dem das Gründungstreffen der Gesellschafter des Registers stattfinden soll. Das Registerkomitee wird im Anschluss daran seine Verfahrensordnung festlegen. Ab 1. Juni 2008 können dann Anträge auf Aufnahme in das Register gestellt werden.

Lassen Sie mich an dieser Stelle auch noch einmal ein wenig auf die - durchaus intensiven - Diskussionen eingehen, die es vor der Einigung auf das Register in London gab. Während der deutschen EU-Ratspräsidentschaft, mit der auch der Vorsitz in der Bologna Follow-up Gruppe und weiteren Bologna-Gremien verbunden war, habe ich das ja intensiv miterlebt. Vor allem folgende Fragen wurden kontrovers diskutiert:

Warum brauchen wir, warum braucht der europäische Hochschulraum, ein Qualitätsregister? Schließlich gibt es neben den etablierten nationalen Qualitätssicherungssystemen die vereinbarten „Standards und Leitlinien

für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ und darüber hinaus die ENQA, die Europäische Vereinigung für Qualitätssicherung im Hochschulbereich.

Es ist zutreffend, dass bereits mit den bestehenden Strukturen und Organisationen eine Menge bewegt wurde, insbesondere seit das Thema Qualitätssicherung auf der Berlin-Konferenz zu einem der zentralen Themen des Bologna-Prozesses gemacht wurde. Für die Ausgestaltung der Qualitätssicherung sind vor allem die in Bergen beschlossenen Standards und Leitlinien ein wesentliches Element. Sie bilden die Grundlage für eine gemeinsame und gleichzeitig vielfältige Qualitätskultur in Europa. Mit dem bereits in Bergen von den Ministern geforderten und in London konkretisierten Vorschlägen zur Einrichtung eines europäischen Qualitätsregisters wird jetzt auch ein gemeinsames Dach auf diese Grundlage gesetzt.

Die ENQA erfüllt als europäische Interessenvertretung und Zusammenschluss der Qualitätssicherungsagenturen eine wichtige Aufgabe bei dem Austausch von Informationen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung. Ich denke, es ist aber eine gute Lösung, wenn das Register in der Hand verschiedener Beteiligter im Hochschulbereich liegt. Dazu gehören neben den in der E4 Gruppe vertretenen Hochschulen, den Studierenden und den Qualitätssicherungsagenturen auch die Sozialpartner, die über die vorgesehenen Entscheidungsprozesse in das Register eingebunden werden sollen. Mit diesem Ansatz unterscheidet sich das europäische Modell beispielsweise von dem amerikanischen, in dem die Verantwortung für das Register selbst bei den Hochschulen liegt. Mit Sicherheit gibt es hier gute Argumente für die eine oder die andere Lösung.

Die Erfahrungen aus dem Bologna-Prozess haben aber in vielen Themenbereichen bestätigt, dass das partnerschaftliche Modell mit der frühzeitigen Einbindung aller Akteure ein in Europa erfolgreicher Ansatz ist.

Kontrovers diskutiert wurde vor der Londoner Konferenz auch die Frage der Unabhängigkeit des Registers und der Rolle der nationalen Behörden und der Politik bei den Entscheidungsprozessen. Auch hier wurde

schließlich mit der Betonung der Unabhängigkeit des Registers eine richtige Entscheidung getroffen. In dem Registerkomitee, dem Gremium, das über die Aufnahme und Ablehnung von Agenturen befundet, haben die Nationalstaaten lediglich eine Beobachterfunktion. Das ist wichtig, damit die Entscheidungsprozesse überprüfbar sind. Eine Einflussnahme der Politik auf die Ergebnisse ist aber ausgeschlossen, damit fachliche Kriterien und nicht europäischer Regionalproporz ausschlaggebend für die Registerzugehörigkeit sind. Über die Generalversammlung - und das ist dann wieder angemessen - haben die Bologna-Mitgliedstaaten aber die Möglichkeit, auf übergeordneter Ebene mit über die Regeln und Verfahren des Registerkomitees mit zu entscheiden.

Noch ein weiterer Diskussionspunkt war die Frage der Finanzierung des Registers und die der zusätzlichen Bürokratie. Um hier eine Organisation zu schaffen, die so groß wie nötig, aber so klein wie möglich ist, ist vorgesehen, dass das Register keine Arbeiten dupliziert, die bereits von anderen Stellen erledigt werden. Insbesondere sind das die Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, die von den nationalen Organisationen oder im Rahmen des Aufnahmeprozesses in die ENQA durchgeführt werden. Im Vordergrund steht die Einhaltung der Standards und Leitlinien, die dann von der einen oder anderen Stelle bestätigt wird. Das Registerkomitee selbst führt keine Bewertungsverfahren der Agenturen durch.

Auch auf nationaler Ebene gibt es natürlich offene Fragestellungen. Was ändert sich durch die Einführung des Qualitätsregisters für die deutschen Qualitätssicherungsagenturen und Hochschulen? In welchem Verhältnis stehen Akkreditierungsrat und das Register in Zukunft? Wie sieht es mit der Anerkennung von Studiengängen aus, die von ausländischen Agenturen akkreditiert wurden, die dem Register angehören? Wir werden uns in den verschiedenen Gremien und natürlich unter Beobachtung der Entwicklung des Registers mit diesen Fragen auseinandersetzen.

Nach einigen kritischeren Punkten jetzt noch einmal zurück zu der Frage: Welche Chancen und Möglichkeiten bringt das Register?

Die wichtigste Aufgabe für das Register ist es, Transparenz zu erzeugen. Mit einem klar festgelegten Verfahren, das für alle Qualitätssicherungsagenturen in Europa angewendet wird, wird Vertrauen geschaffen in die Qualität der Hochschulausbildung in Europa. Für Hochschulen, Studierende, Arbeitgeber und Politik wird es einfacher, sich ein Bild darüber zu machen, ob die angebotenen Ausbildungen den Qualitätsmaßstäben entsprechen. Dies gilt natürlich auch für Adressaten aus dem außereuropäischen Raum. Klare und transparente Qualitätsmaßstäbe tragen so auch zur Attraktivität des europäischen Hochschulraums bei.

Transparenz ist auch eine notwendige Voraussetzung für einen funktionierenden Markt. Das Register verschafft den Akteuren im Hochschulbereich einen Überblick über die Qualitätssicherungsagenturen, und hilft bei der Unterscheidung von Spreu und Weizen auf dem Markt. Die Hochschulen schließlich profitieren von dem Register, weil sie sich informieren können, welche Agenturen zu ihren speziellen Methoden und Zielsetzungen passen. Auch die Identifizierung von möglichen Partnern wird erleichtert, und damit die Vereinbarung von Joint-degree-Programmen.

Mein Fazit ist daher: Das Qualitätsregister ist eine Chance für den europäischen Hochschulraum und wird weiter zur Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung und der Attraktivität des europäischen Hochschulraums beitragen. Mit unserem deutschen System der Qualitätssicherung und den Agenturen brauchen wir uns dabei nicht zu verstecken. Zugleich möchte ich aber auch betonen, dass mit der Einführung des Registers das Thema Qualitätssicherung nicht erledigt ist. Im Gegenteil: Qualitätssicherung ist ein Prozess, mit dem die Hochschulen ständig konfrontiert sind. Aber auch die Strukturen der Qualitätssicherung müssen national wie international immer wieder auf den Prüfstand gestellt werden. Auf nationaler Ebene behandeln wir daher die Fragestellung Prozess- und/oder Systemakkreditierung. Auf internationaler Ebene bedeutet es zum Beispiel, dass die Standards und Leitlinien überprüft und weiterentwickelt werden müssen. Und auch das Register muss überprüft und evaluiert werden, damit sichergestellt ist, dass es seine Funktion erfüllt. Auch dieser Auftrag hat Eingang in das Londoner Kommuniqué gefunden.

Impact of Rankings on Higher Education: International and German Perspectives

Professor Ellen Hazelkorn
Dublin Institute of Technology

1. Rankings Have Become a Worldwide Phenomenon

Rankings of higher educational institutions (HEIs) have become a global phenomenon. They are a product of and a contributor to the globally competitive environment in which knowledge is now regarded as the key factor in national competitiveness. Because of the relationship between the production of new knowledge, innovation and economic growth, there is a strong desire by nations to increase their presence in the international knowledge marketplace. Many governments and HEIs have joined forces in a battle for 'world class excellence', which is increasingly perceived as being measured by and through rankings and league tables.

Rankings are also a response to growing pressure for more consumer and comparative information. HEIs are competing internationally for 'good' students, faculty, researchers and finance; in turn students, faculty, researchers and philanthropists are looking for the 'best' universities and colleges. They are a cue to students about their potential job prospects and salary; a cue to employers as to what they can expect from graduates; a cue to the government and policymakers regarding the international standards and economic credibility of their institutions (and in effect, their country), and a cue to the public because they are perceived as independent of the HE sector and individual institutions.

Finally, rankings are a reflection of increased demands by government and the public for greater accountability by public institutions. In this respect, higher education around the world is coming under increased pressure to guarantee the quality of their institutions and their products: teaching, learning and research. Rankings are sometimes seen as a solution, often confused with quality assurance or accreditation

mechanisms, and interpreted by the public and others as equivalent to a quality mark.

Rankings have been part of the US academic system for over 100 years, but they have become increasingly popular, or indeed prevalent, only over the past 10 years. Today, there are many examples of rankings systems, promulgated, in the main, by national media organisations, such as US News and World Report, The Sunday Times (UK/Ireland), Der Spiegel (Germany), Macleans (Canada), and Reforma (Mexico). In recent years, government and accreditation agencies, and higher education organisations have developed their own systems for evaluating and ranking institutional performance: e.g. CHE (Germany), AQA (Austria), CIEES, CACEI, CNEIP and CONEVET (Mexico), NAAC, NBA (India), Higher Education Council and TUBITAK (Turkey), and Commission on Higher Education and Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities (Philippines). In addition, there are a variety of commercial college 'guide' books and websites, e.g. the Good Universities Guide (Australia), Bertelsmann Stiftung (Germany) and ReSearch Inforsource Inc. (Canada). As higher education has become globalised, the focus has shifted to worldwide university rankings, e.g. Times QS World University Rankings and the Shanghai Jiaotong Academic Ranking of World Universities - the latter becoming effectively the 'brand leader'.

The increasing credibility of rankings derives from their simplicity. Yet, despite 17,000 HEIs worldwide, there is an almost gladiatorial obsession with the rankings of the top 100.

2. What do Rankings Measure?

Rankings differ from classification systems, such as the US Carnegie Classification System, which provide a typology of HEIs according to mission and type. Rankings use weighted indicators or metrics to measure higher education activity. The aggregate scores are expressed as a single digit, and institutions are then ranked with the 'best' performer given the lowest number. Data is primarily drawn from HEI statistics, publicly available information e.g. teaching quality or research

assessments, or questionnaires and feed-back from students, peers or selected opinion-formers.

Not surprisingly, rankings have generated a significant amount of comment and criticism, not just from HEIs but also from researchers and policy analysts. Initially, criticism focused on technical and methodological aspects, e.g. choice of indicators, the weighting attributed to them, and their use as quality 'proxies'. Do the choice of indicators and the weightings given to them merely reflect the rater's own preferences or biases as to what criteria are important? Questions have also been raised about whether the 'peer review' process - which constitutes 40% of the *Times QS World Ranking* or 25% of the US News and World Report ranking - measures quality or merely perpetuates a popularity contest. Indeed, some university leaders have admitted to marking down their competitors.

Rankings are often accused of bias towards science, biomedical and technology disciplines, English-language publications, and traditional research outputs and formats. The arts, humanities and social sciences are poorly represented in the bibliometric data from which rankings draw their information. In addition, these disciplines publish and report their research in ways which are distinct from the 'hard' sciences.

Because of their focus on research, rankings have been criticised for their value as 'consumer information' to (undergraduate) students and their families. Research on student choice is inconclusive, but at this stage international trends show that high-achieving students are more likely to use rankings to influence their choice than other students (see below). International postgraduate students are also receptive to rankings, and particularly governments who may sponsor students to pursue their PhD abroad. Concern has also been expressed about the extent to which institutional reputation or the 'halo effect' may be more influential than the particular merits of a programme or institution. The key questions are: Do rankings provide the right kind of information for incoming students, and: What kind of information would be useful?

The use of indicators as proxies for quality is also viewed as problematic. The choice and use of particular indicators is related to their suitability to act as 'proxies' for quality. For example, information on the student cohort is often used or interpreted as an indicator of institutional selectivity; the number of citations and publications in internationally-rated journals is used as an indicator of academic quality; the financial spend denotes the quality of infrastructure; employment record and patterns indicates the quality of graduates; while reputation is measured by an aggregate of its overall status and standing. But does a larger institutional budget actually translate into better quality infrastructure? Does the number of publications or citations actually denote quality, and is there a correlation between teaching and research quality? Due to the paucity of comparable data for teaching and learning and service/third-mission activities, worldwide rankings, in particular, are over-reliant on published research data and peer review - which give rise to their particular focus.

While each system uses different assumptions and weightings, there is significant evidence to suggest convergence around definitions of academic quality (Dill and Soo, 2005). In other words, all institutions regardless of their mission, historical difference, national circumstances or complexity are being measured against a single standard, norm or definition of quality. But, can the 'report card' approach measure the full range of institutional activity or does it impose a 'one-size-fits-all' definition and does it exaggerate differences between institutions? Turner (2005) argues that 'institutions are compared with inappropriate peers, [...] [but their] inputs/outputs [are] treated in [an] equivalent manner' while Altbach (2006) asks if 'it is possible to accurately measure a nation's academic system or for that matter the quality of a single institution? If different sets of metrics are used, e.g. the UK National Student Survey or the US National Student Satisfaction Index, or the Washington Monthly rankings which emphasise social mobility, research and service indicators, the results may vary. Moreover, can annual fluctuations or variations in institutional rank really be a factor of performance or is it due to changes in weightings or computation? In other words, 'which university is best' can be asked and answered

differently depending upon who is asking the question, which metrics are used, and how they are weighted.

Recent criticism has begun to focus on the possible impact and influence - positive and perverse - that rankings may have on higher education systems and institutions. Questions are being asked about the extent to which HEIs are making changes in order to improve their position in either national or worldwide rankings, and if so, to what effect. Are rankings effectively encouraging HEIs to become what is measured? To what extent are HEIs playing the rankings game? And, because newer universities consistently rank lower than 'older' more well-established and well-endowed universities, are 'elite' institutions caught in a virtuous cycle of cumulative advantage while other institutions get relatively poorer? What is the likely impact on other policy objectives, such as 'third mission' activities, widening access and increasing institutional diversity?

3. How Rankings Impact on Higher Education: International and German Experiences

To understand this phenomenon, the OECD Programme on Institutional Management of Higher Education (IMHE) and the International Association of Universities (IAU) sponsored a 2006 study asking how HEIs are responding to rankings, and what impact or influence they are having. Leaders from 202 HEIs in 41 countries participated, representing well-established and new, and teaching intensive, research-informed and research intensive HEIs (Hazelkorn, 2007). This paper compares the response of German HEIs to that of the wider international group.

Overall, there are few differences between the views of German and international respondents. Despite methodological concerns, all HE leaders believe rankings can build and maintain an institution's position, status and reputation; good students use rankings as a short listing device to help them choose places to study, especially at postgraduate level; stakeholders use rankings to influence their decisions; and clear benefits and advantages flow from high ranking. Accordingly, HEIs are taking the results very seriously.

German leaders are happier with their current rank than their international colleagues; 54% are satisfied compared with only 42% of international respondents. On the other hand, German leaders are either more realistic or less ambitious than their international colleagues. Over 70% of all respondents want their institution to be placed among the top 10% nationally, but 71% of international and only 60% of German HEIs want to be in the top 25% internationally.

Almost 50% of all HEIs use their ranking position for publicity purposes, such as in press releases, official presentations and in websites. The majority of all institutions have a formal internal mechanism for reviewing their position, usually by their vice chancellor or rector, although 14% of international but only 6% of German HEIs said their governing authority considered the ranking issue - which might be a reflection of differences in institutional governance. As a result, over 63% of international and 67% of German institutions took strategic, organisation, managerial or academic actions to improve planning, develop or refocus their organisation, set institutional or faculty targets, and/or introduce new programmes or make other alterations. Eight per cent of international but 14% of German respondents said they took no action.

Respondents also said that they used rankings to benchmark or monitor the performance of peer institutions. Approximately 40% of all respondents said they considered an institution's rank prior to entering into discussions with others about international collaborations, academic programmes, research or student exchanges. They acknowledged that this practice was widespread; 57% of international and 60% of German HEIs said rankings were influencing the willingness of other HEIs to partner with them, while 34% of international and 27% of German respondents said rankings were influencing the willingness of other HEIs to support their institution's membership of academic or professional organisations.

HE leaders said rankings were having a much wider influence, beyond their original objective to provide consumer information for undergraduate students. Other key external stakeholders, such as

policymakers, employers, funding agencies, philanthropists, etc. were using rankings to inform their own decision-making about accreditation, funding, sponsorship and employee recruitment.

Despite criticism, more German HEIs believe rankings perform a positive function compared with their international colleagues: over 80% of German but only 65% of international respondents consider rankings helpful for marketing and publicity, and 74% of German and 63% of international for student recruitment. Is this differential due to the impact of CHE rankings, which have been broadly welcomed as a useful and fair student information service? Conversely, 30% of German respondents believe that rankings are influencing the classification of institutions, helping to 'establish a hierarchy'.

Ideally, ranking systems should give a fair and unbiased picture of the strengths and weaknesses of an institution, help provide student choice for a programme and institution, and enhance accountability and quality. In other words, the audience is principally the student, and the institution. Data should be gathered about teaching quality, staff/student ratio, employment, research output (including publications and income), number of PhD students, finances, student life, citations, selectivity, institutional mission and the library. Peer review should not be used. Rather, information should be drawn from institutional or publicly available data or questionnaires, and despite concerns registered, comparisons should be made at the institutional level. German respondents agree with their international colleagues that rankings should be conducted by independent research organisations, NGOs, accreditation agencies, but differ (respectively) as to whether HEIs or international organisations should be involved.

4. Other Experiences, Actions and Reactions

Academic, anecdotal and other evidence, primarily from the US which has experienced rankings for a longer period of time, concurs with the results of the IMHE/IAU study. While the evidence on student choice is limited, trends are emerging. A US study found that 40% of students used newsmagazines rankings but only 11% said rankings were a

decisive influence (McDonough et al, 1997, 1998). While this suggests that only a small number of students are reliant on rankings, this group can be significant because competition is now focused on high-achievers. Evidence suggests that above-average students and their parents make choices based on non-financial factors, such as reputation (Spies, 1978), and US students who pay full-fees are likely to attend higher ranked HEIs, even if only by a few places. This experience is replicated in Germany and the UK, which also show a strong correlation between high rankings and a rise in the number of applications (Finder, 2007; Federkeil, 2002; Clarke, 2007). Such evidence begs the question as to whether rankings and responses to rankings are being driven by the needs of high-achieving elites.

Stakeholders are also increasingly influenced by rankings. This includes employers who tend to favour graduates from more highly ranked institutions (University of Sussex School of Education, 2006), public authorities who may make funding allocation based on rankings (Zhe Jin, 2007), and corporate sponsorship (e.g. Spiewak quoted in van Raan, 2007). Governing authorities and politicians are also vulnerable to ranking results, and there is an accumulation of evidence to suggest that either special bonuses or dismissal may follow a positive or negative ranking result.

The IMHE/IAU study and other evidence also points to wider change across higher education systems. Respondents to the survey said that while rankings could help institutions benchmark their performance and set strategic goals, they also believed rankings favour established universities, establish a hierarchy of institutions and are open to distortions and inaccuracies. Other commentators reflect similar concerns, arguing that rankings are creating a greater push towards elitism, and public institutions in particular will face a difficult time competing. Many believe that rankings inflate the academic 'arms race' locking HEIs into a continual 'quest for ever increasing resources' (Ehrenberg, 2004), reinforcing the 'effects of market-based and competitive forces' (Clarke, 2007), 'exacerbating competition' and creating a 'single world market' which places a 'growing emphasis on institutional stratification and research concentration' (Marginson, 2007).

A world-class university is a \$1 billion-\$1.5 billion-a-year operation, plus an additional \$500 millions if there is a medical school. This would require many HEIs increasing their overall funding by at least 40% (Usher and Savino, 2006; Sadlak and Liu, 2007). Few societies or (public) institutions can afford this level of investment, without sacrificing other social and economic objectives. Indeed, at a time when many countries are aiming to widen access, rankings may have the opposite impact, leaving HEIs which do not meet the criteria or have 'brand recognition' effectively under- or de-valued.

Because there is a perceived relationship between rankings, quality and excellence, rankings are being used both as a policy instrument and a management tool. Despite doubts about their methodological and technical configurations, value as consumer or student information and concern over their impact, evidence points to increasing public, policy and institutional infatuation with the results of rankings.

5. Implications for Institutions and Higher Education?

Rankings are provoking a useful and important debate about higher education, how the quality and performance of HEIs should be defined and measured, by whom and for what purpose. But rankings are also provoking wide-ranging changes in higher education and higher education systems. Initially such concerns were ignored or shrugged off with reference to an individual institution's score or broader objectives, e.g. benchmarking or strategic planning. Today, the concerns are more wide-spread.

Rankings have become popular because they appear to have a QA function. However, in reality, they promulgate their own definition of quality according to their choice of metrics and weightings. Their simplicity also begets their difficulty: rankings essentially measure all institutions by the extent to which they deviate from the 'norm' established by Harvard or Cambridge. Because rankings reduce an institution's score to a single digit, it magnifies differences between institutions thereby increasing vertical stratification and augmenting the gap between elite and mass education. Institutions which are ranked

best draw increasing benefit while those further down the list, or not listed at all, are devalued or ignored. At a time when governments are criticising HEIs for 'mission drift', rankings are effectively valuing mission homogenisation and undervaluing diversity.

In order to compete, both governments and institutions are responding to the lure of rankings, and the 'reputational arms race' that it encourages. Many governments are considering re-structuring their HE systems in order to build 'world class' excellence via greater vertical differentiation. Around the world, politicians, policy-makers and HE leaders have identified improvement in rankings as a national or institutional goal. As a result the pace of HE reform is likely to quicken as governments believe reform will lead to more competitive and better (and more highly ranked) HEIs.

There are big public policy implications. Despite protest and criticism, some form of national and international comparators is useful, inevitable and here to stay. It is vital that higher education participates in these discussions otherwise rankings will be used as indicators of quality.

References

- Altbach, Philip G. (2006) 'The Dilemmas of Ranking', *International Higher Education*, 42, winter.
- Clarke, Marguerite (2007) 'The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice and Opportunity', in *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*, Institute for Higher Education Policy, Washington, D.C.
- Dill, David D. and Maarja Soo (2005) 'Academic quality, league tables and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems', *Higher Education*, 49, 495-533.
- Ehrenberg, Ronald G. (2004) 'Econometric Studies of Higher Education', in *Journal of Econometrics*, 121, 19-37.
- Federkeil, Gero (2002) 'Some Aspects of Ranking Methodology – the CHE Ranking of German Universities', *Higher Education in Europe*, 27 (4), 389-397.
- Finder, Alan (2007) 'Ivy League Admissions Crunch Brings New Cachet to Next Tier,' *New York Times*, May 16.

- Hazelkorn, Ellen (2007) 'Impact and Influence of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision-Making', *Higher Education Management and Policy*, 19 (2) 87-110. www.oecd.org/edu/imhe/journal.
- Marginson, Simon (2007) 'Global University Rankings: Implications in general and for Australia,' *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29 (2).
- McDonagh, Patricia M., Anthony Lising Antonio, MaryBeth Walpole and Leonor Xóchitl Pérez (1998) 'College Rankings: Democratized College Knowledge for Whom? *Research in Higher Education*, 39 (5).
- Sadlak, Jan and Nian Cai Liu, eds. (2007) *The Worldclasss University and Ranking. Aiming Beyond Status*, UNESCO-CEPES, Bucharest.
- Spies, Richard R. (1978) *The Effect of Rising Costs on College Choice. A Study of the Application Decisions of High-Ability Students*, College Board Publication Orders, Princeton, N.J.
- Turner, David (2005) 'Benchmarking in universities: league tables revisited,' *Oxford Review of Education*, 31(3), 353-371.
- University of Sussex School of Education (2006) 'Needs of Employers and Related Organisations for Information about Quality and Standards of Higher Education, Report to HEFCE, UK. Retrieved 20 November 2007, from http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2006/rd20_06/
- Usher, Alex and Massimo Savino (2006) *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Educational Policy Institute, Canadian Education Report Series.
- van Raan, Anthony F. J. (2007) 'Challenges in the Ranking of Universities', in Sadlak, Jan and Nian Cai Liu, eds. (2007) *The Worldclasss University and Ranking. Aiming Beyond Status*, UNESCO-CEPES, Bucharest, 87-121.
- Zhe Jin, Ginger and Alex Whalley (2007) 'The Power of Information: How Do U.S. News Rankings Affect The Financial Resources Of Public Colleges?' Working Paper 12941, National Bureau of Economic Research. Retrieved 20 November 2007, from <http://www.nber.org/papers/w12941>.

Learning outcomes in qualifications frameworks: the link to quality assurance

Dr Bryan Maguire

Higher Education and Training Awards Council (HETAC)

Quality assurance and qualifications systems have been two of the Bologna Process action lines that have had the greatest impact. Both saw significant development at the ministerial meeting in Bergen in 2005. The ministers adopted the „Standards and Guidelines for the European Higher Education Area“ and the „Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“. Indeed these two strands are related to each other and together constitute key features of the European Higher Education Area (EHEA) which the Bologna Process is ushering into being. This paper is devoted to exploring the key role of learning outcomes in linking these two strands.

The Bologna Framework of Qualifications is an overarching framework to enable national frameworks of qualifications to be related to each other. The Ministers in London noted that initial progress had been made towards the implementation of qualifications frameworks but that much further effort is required and they recommitted themselves to fully implementing national frameworks and certifying them against the overarching framework by 2010. This verification is to be self-certified nationally according to a set of criteria adopted at Bergen.

One of the seven criteria is that the national quality assurance system for higher education refers to the national framework for higher education qualifications and is consistent with the Berlin Communiqué and any subsequent Ministerial Communiqués in the Bologna Process. This latter clause anticipated the adoption of the European Standards and Guidelines at Bergen and can now be interpreted in light of the decision at London to establish the European Register of Quality Assurance Agencies.

Moreover, the procedures for self-certification require that the self-certification process shall include the stated agreement of the quality assurance bodies of the country in question recognised through the Bologna Process.

In the period between Bergen and London, there have been two initial national self-certifications, in Ireland and Scotland. These bore out the importance of quality assurance in agencies and in higher education institutions in the implementation of the national framework of qualifications.

It was noted from these initial self-certifications that both countries had demonstrated a commitment to implement the ESG and that this commitment is included in the verification reports. At the same time it was not possible for this to be fully tested at this stage, for example requiring all quality assurance agencies to have undergone external review, which is a relatively new feature. In due course, though, perhaps by 2010, countries may be expected to have demonstrated compliance with the European Standards in agencies. Agencies will be members of the European register and higher education institutions will have incorporated the ESG into their internal quality assurance.

The Bologna framework is concerned with higher education. The European Commission has also introduced a European Framework of Qualifications for Lifelong Learning which is expected to be launched in 2008. This framework covers a wider range of education and training, including vocational educational and training. The ministers in London expressed their satisfaction that these two overarching frameworks are compatible though some critics have expressed doubts on this point.

National frameworks of qualifications may address only higher education or may be part of a comprehensive lifelong learning framework. In some instances, there may be national meta-frameworks, incorporating separate frameworks for higher education and VET. Where frameworks include VET the quality assurance arrangements for higher education qualifications may be different from those at other levels of the framework.

An important shared concept between Bologna quality assurance and the Bologna qualifications framework is that of learning outcomes. Learning outcomes are defined in the Bologna framework as „statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning“. The Bologna qualifications framework calls for the specification of higher education programmes in terms of learning outcomes. The European Standards and Guidelines (ESG) also call for quality assurance to pay attention to the learning outcomes of programmes (para. 2.3.2).

One can identify at least four mechanisms through which learning outcomes are given expression in the quality assurance/quality enhancement system.

- Standard setting,
- Accreditation/validation of programmes (Internal or external),
- Research/evaluation activities,
- Sharing of good practice through documentation, conferences, formal staff development programmes, etc.

Standard setting can be carried out at various levels - institutional, sectoral, national, and European. Indeed these standards can be nested within each other. A shared language of learning outcomes facilitates this inter-relationship of standards. Standards can be more or less specific. Critically the use of learning outcomes facilitates communication and consensus building among the various stakeholders in higher education including:

- Higher education institutions
 - o Academic staff
 - o Academic governance
 - o Institutional management
- Learners
- Employers
- Policy makers

It is the accessibility of learning outcomes to these diverse communities that have given rise to their widespread popularity as a tool for curriculum development and quality assurance.

It is at the programme level that standards come into contact with pedagogical reality. Indeed it is at this point that we can begin to see whether the reform process around learning outcomes goes beyond mere rhetoric. A simple model for using learning outcomes in curriculum development includes the following steps:

- Specify learning outcomes for programme
- Specify assessment processes linked with learning outcomes
- Identify learning opportunities, resources and pedagogic practices supporting the achievement of learning outcomes
- Link module outcomes to programme outcomes

Programme approval or accreditation is a key feature of quality assurance within the EHEA. It is in the process of accreditation, whether organized by the higher education institution itself or by an external agency that the learning outcomes for a specific programme are linked to those laid down in the descriptors of the national framework of qualifications. The linkage within the programme (between learning outcomes, pedagogic activities and resources and assessment) and between the programme outcomes and those of the relevant standards are tested by peer review processes. Different national systems have different ways of distributing the responsibility between external agencies and the higher education institutions themselves. Indeed it is noticeable that the distribution of this responsibility changes over time within systems.

In order to introduce learning outcomes as the hinge of a quality higher education system it is important to develop the capacity of the system. Among the elements that can be shared are good practice examples in

1. Curriculum design
2. Pedagogic practice
3. Assessment
4. Evaluation

The means that are available to promote good practice include:

- Workshops/conferences
- Published guidelines and codes
- Casebooks
- Mentoring

Review of the effectiveness of institutional quality assurance system is necessary to complete the chain of public confidence that the learning outcomes are achieved. This is combined with the promotion of the national framework of qualifications to clarify to all stakeholders the achievements of higher education graduates. Both national quality assurance arrangements and positions in the national framework of qualifications are to be referred to in diploma supplements. Such inclusion helps progress towards the Bologna objective of enhanced recognition for qualifications and the enhancement of mutual trust across the EHEA. If one knows that a qualification has a position in a national framework that has been aligned to the Bologna framework by an internationally recognised process, and that it has been awarded under a regime that is quality assured in accordance with the ESG, and that accordance has also been registered through an internationally recognised process, then there is a comprehensive architecture in place that eliminates a requirement to consider awards on a case by case basis for recognition. Trust grows across the system through the intertwining of qualifications frameworks and quality assurance and with trust grows recognition.

Foren C: Kompetenzen und Qualifikationen

Learning outcomes and competences

David Vaughan
University of Cumbria

The Quality Management Project
HRK German Rectors' Conference
The voice of the universities

Learning Outcomes and Competencies

Professor David Vaughan
former Principal – Cumbria Institute of the Arts;

Member of the Burgess Group – Measuring and Recording Student Achievement Steering Group;
Member of the HEFCE Quality Assessment, Learning and Teaching Committee and Quality Assurance Framework Review Group;
Vice-Chair of the Delivery Partnership Steering Group
(implementing government proposed changes to UK HE applications/admissions process).

Learning Outcomes and Competencies**Context in UK:**

- Over 20 years of development of Learning Outcomes;
- Quality Assurance Procedures;
- Framework for Higher Education Qualifications;
- Subject Benchmark Statements;
- Credit and Assessment Procedures;
- Bologna;
- Diploma Supplement – Transcript;
- European Credit Transfer System (ECTS);
- Burgess Group - proposed changes to UK degree award classification scheme and proposed development of Credit Framework for England.

Learning Outcomes and Competencies**Characteristics of Learning Outcomes****Why have Learning Outcomes?**

- They help provide greater openness/transparency about expectations;
- They clarify expected learning for the student;
- There is a direct link to curriculum design, project development, and assessment requirements;
- They are an aid to defining and achieving consistent and appropriate standards.

Learning Outcomes and Competencies

Characteristics of Learning Outcomes

What are Learning Outcomes?

- Learning outcomes should be simple statements of expected learning achievement;
- They should be expressed in terms of what the learner would be expected to know, understand and/or be able to do having undertaken a period of study, module/unit, project or on completion of an award;
- They may also include demonstration of such things as attitudes, behaviours, values and ethics;
- They are different from aims, in that they are concerned with the demonstration of achievements by the learner - rather than the overall intentions of the course developers, teaching team or the tutor;
- There should be direct alignment between the stated learning outcomes and the teaching and learning methods through which they are delivered/encouraged and the processes by which they are assessed.

Learning Outcomes and Competencies

Characteristics of Learning Outcomes

How should Learning Outcomes be defined?

They should be simple and usually state at least the following:

- What the student is expected to do that will demonstrate the learning achieved;
- The context within which learning will be demonstrated by the student, for example: how much supervision will be provided; what starting points will be provided; the time scale/stages involved;
- Any threshold level against which learning will be demonstrated.

Learning Outcomes and Competencies

Credit Frameworks and Learning Outcomes:

- Credit frameworks are a means of setting down the recommended overall credit requirements for specific qualifications;
- Framework descriptors outline the general outcomes of learning expected at a given Level;
- Learning Outcomes are therefore an important component behind a credit framework.

One example of a credit framework is the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF), which has twelve Levels, each of which is organised under five broad headings:

- knowledge and understanding (mainly subject based);
- practice (applied knowledge and understanding);
- generic cognitive skills (e.g. evaluation, critical analysis);
- communication, numeracy and IT skills; and
- autonomy, accountability and working with others.

Each of these would relate directly to particular learning outcomes.

Learning Outcomes and Competencies

What are the benefits of specifying Learning Outcomes?

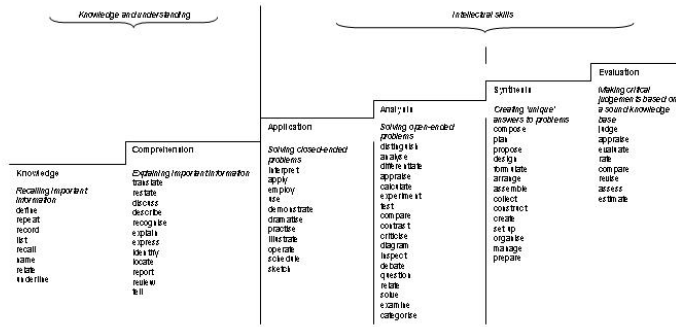
Benefits include:

- specific and clear information for students on what is expected of them - *learning outcomes are often discussed with students at the start and end of a module/unit/project*;
- a guide to assist students in choosing optional and elective modules;
- a means of ensuring that assessment methods are appropriate to outcomes;
- a means of ensuring that teaching and learning methods are appropriate to outcomes;
- a means to facilitate feedback to students;
- a method of reflection for curriculum designers on what they want to achieve;
- a guide for matching content to level;
- clarification for external examiners, external assessors etc.;
- a guide for the process of credit transfer and accreditation of prior learning (APL).

Learning Outcomes and Competencies

Bloom's Taxonomy (1956)

Comments in *italics* are a brief guide to the differences between the six levels of the taxonomy. The list of verbs is not intended to be exhaustive, and some appear under more than one heading.



Learning Outcomes and Competencies

Assessment Information – Bachelor with (BA Honors) degree in Performing Arts

Requirements

- a performance or technical role in a dance/play/theatre piece
- a demonstration of a 1500 word essay

Criteria

- the identification of key principles and strategies involved in research, workshopping and rehearsing a dance/play/theatre piece
- the ability to take a performance or technical role in a dance/play/theatre piece
- the ability to work collaboratively in an ensemble company project
- the capacity to create an expressive and effective performance
- the ability to create, critique the experience and/or text involved in an evaluated 1500 word essay

Learning Outcomes	Delivered	Focused	Assessed
On completion of the module students will be able to:			
• Understand key principles and strategies involved in the production of a dance/play/theatre piece	✓	✓	✓
• Contribute to the creation of a dance/play/theatre production	✓	✓	✓
• Demonstrate the possession of a expressive and effective performance or technical arts skills	✓	✓	✓
• Demonstrate the ability to create/critique the practical work in writing	✓	✓	✓
Personal/transferable Skills			
Time management	✓	✓	✓
Team work	✓	✓	✓
Communication skills	✓	✓	✓
Presentation skills	✓	✓	✓
Information technology	✓	✓	✓
Enterprise	✓	✓	✓
Independence/autonomy	✓	✓	✓
Empathy	✓	✓	✓
Self-reflection	✓	✓	✓
Self-promotion		✓	
Networking skills			
Ethical practice		✓	
Social skills		✓	

Learning Outcomes and Competencies

Assessment Information – Bachelor of Arts with Honours (BA Honors) degree in Fine Art			
<p>Requirements: Journal, the textbook, FDP material. Breadth and depth of practice in response to the conceptual and practical challenges. Breadth and depth of research and development work. The use and quality of technical skills, skills used and developed. Quality and quantity of artworks generated by the project. Development of studio skills, self-organisation, commitment and variety of methods and media. Students will present a wide-range of considered work exploring a variety of methods and media. The quality and quantity of projects or bodies of work generated by the project. In addition, students will present a considered critical response to reflect on research activity. Criteria: • Students will be assessed on the breadth and depth of practice in response to the conceptual and practical challenges of the project. • The breadth and depth of research and development work evidenced in a notebook & the textbook which reveals the process and development of thought. • The quality and quantity of technical skills learned and developed through the project. • The development of critical, self-organising, commitment and initiative brought to practice.</p>			
Learning Outcomes			
On completion of this module students will have developed & deployed -	Delivered	Practised	Assessed
Awareness of context for contemporary Fine Art	-	-	-
Technical skills and competency development	-	-	-
Development of study and research skills	-	-	-
Self-organisation and development of time & trip	-	-	-
Development of studio practice	-	-	-
Intellectual/cognitive development	-	-	-
Course Specific/Transferable Skills			
Time Management	-	-	-
Team work	-	-	-
Communication Skills	-	-	-
Presentation Skills	-	-	-
Information Technology	-	-	-
Independence/Autonomy	-	-	-
Self-reliance	-	-	-
Ethical Practice	-	-	-

Learning Outcomes and Competencies

Assessment Information – Masters of Arts (MA) degree in Contemporary Applied Arts			
<p>Requirements: At the completion of this module students will present a substantial body of practical work (comprising self-defined areas), across certain disciplines and agreed in their negotiated programme of study. The presentation may take the form of an exhibition of practical work with accompanying supporting materials as a DVD, word processed report or a Dissertation of 15,000 words. Areas being written discussed during the viva voce examination. Assessment Criteria: • Development of an independent and original idea for a body of work in the applied arts and research within their defined area of the Applied Arts. • Evidence of sustained and rigorous engagement with practical, conceptual, theoretical and discourse, which have informed the work produced within the module with applied arts practices and context. • Depth and rigour of scholarly analysis, which encompasses research and awareness of applied arts context in practical and theoretical terms. • Maturity of applied arts practice, which is evidenced by the quality and quantity of work presented, appropriate use of methodology, model and strategy.</p>			
Learning Outcomes			
On completion of this module students will be able to demonstrate -	Delivered	Practised	Assessed
Increase in ability of independent practice to all practice within the defined area of the applied art	-	-	-
Mainly or technical, methodological and strategic approaches to practice within the defined area of study	-	-	-
Careful and considered presentation of exhibition quality work, including display method and supporting publicity material	-	-	-
Written and spoken exposition in support of the practical work produced	-	-	-
Increase engagement with the theoretical underpinning for contemporary applied art practice	-	-	-
Identification of the context for the work produced	-	-	-
Personal/Transferable Skills			
Time Management	-	-	-
Team Work	-	-	-
Communication Skills	-	-	-
Presentation Skills	-	-	-
Information Technology	-	-	-
Enterprise	-	-	-
Independence/Autonomy	-	-	-
Self-reliance	-	-	-
Self-expression	-	-	-
Networking Skills	-	-	-
Moral Integrity	-	-	-

Example assessment form

BA (Hons) CONTEMPORARY APPLIED ARTS
ASSESSMENT FORM

Unit title	Final Major Project
Unit code	CAA 9
Unit leader	C H
Credit	30
Level	3

Student: G. J.	Assessor/s: L. R. C. H.	Date: 13. 6. 07
-------------------	-------------------------------	--------------------

Project: Final Major Project. Duration 16 weeks

Assessment Requirement	Assessment Criteria	Weighting	Project Grade
1. Body of work developed in response to the set requirements.	1. Apply professional standards in developing and realising a design collection. 2. Quality of design work. 3. Quality of outcome.	60%	A14
2. Presentation of a body of work and appropriate literature.	1. Apply professional standards in presenting work and supporting information.	20%	A14
3. Participation in interview/presentation.	1. Demonstrate an ability to clearly and confidently discuss design work in a formal interview situation.	10%	A15
4. Presentations of work, reflective journal and sketchbooks.	1. Demonstrate how historical and contemporary knowledge can inform the design and production process in Contemporary Applied Arts.	10%	A14
Unit Grade			A14.

Comments: You have worked in a consistent manner throughout this major project showing independence and commitment to all aspects of developing + promoting your work. You have also showed initiative in entering two major national competitions and having your work chosen for the final stages (Peeter Live) in London.

Aids to progress: I believe that the design products you have developed this year have the capacity to sustain you as a professional designer/maker

Well done.

Learning Outcomes and Competencies**Some possible questions raised in the use of Learning Outcomes might include:**

- Higher Education – learning or competence training?
- Aid or hindrance to personal learning experience?
- Subject specific or transferable?
- Relationship between Learning Outcomes and Subject Benchmark Statements (UK) and/or Qualification Frameworks (Germany)?

Der Bachelor und der Arbeitsmarkt Zur Berufsbefähigung neuer Studiengänge

Dr. Andreas Keller

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) erwartet von den Studienreformen im Bologna-Prozess eine Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre im Europäischen Hochschulraum. Eine Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre ist wiederum Voraussetzung für bessere Chancen der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, einen guten Arbeitsplatz zu erhalten - sowohl auf dem einheimischen als auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Qualitätssicherung ist somit auch ein Beitrag zur Steigerung der internationalen Mobilität von Studierenden und von Akademikerinnen und Akademikern.

Ein wichtiger Aspekt der Qualitätssicherung von Hochschulabschlüssen und Studiengängen ist, die Berufsfähigkeit der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu verbessern. Die Berufsbefähigung ist ein wichtiges Kriterium für die Qualität eines Studiengangs. Die GEW fordert, dass der berufsbefähigende Charakter jedes einzelnen Studiengangs nachgewiesen wird. Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung - insbesondere im Rahmen der Akkreditierung der neuen Studiengänge - sind entsprechend auszugestalten.

Insbesondere für die neuen Bachelorstudiengänge hat der Nachweis der Berufsbefähigung eine hervorgehobene Bedeutung. In Deutschland ist die Akzeptanz der neuen Studiengänge bei den Studierenden und in der beruflichen Praxis noch nicht in allen Fachrichtungen gegeben. So haben nach einer Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) von 200 fast die Hälfte der Studienberechtigten 2005, die sich für einen traditionellen Studiengang entschieden haben, Bachelorstudiengänge nicht in ihre weiteren Überlegungen einbezogen, obwohl sie über sie informiert waren; als Vorzüge eines Bachelorstudiums wird am häufigsten

Für die interne Qualitätssicherung der neuen Studiengänge sehen die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ vor, dass die Hochschulen über Strategien, Konzepte und Verfahren zur Sicherung der Qualität ihrer Studiengänge und Abschlüsse verfügen müssen. Diese müssen veröffentlicht werden und die Studierenden sowie weitere Akteure einbeziehen. Die GEW fordert, dass die Hochschulen in ihren Strategien, Konzepten und Verfahren zur Qualitätssicherung der Sicherung der Berufsbefähigung der Studiengänge einen besonderen Stellenwert geben und neben den Studierenden als weitere Akteure der Qualitätssicherung Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis einschließlich der Gewerkschaften beteiligen.

Für die externe Qualitätssicherung durch Agenturen sehen die „Standards and Guidelines“ eine externe Beurteilung seitens einer Expertengruppe vor. Zu dieser Expertengruppe soll, wo es angebracht ist („as appropriate“), eine Studentin oder ein Student gehören. Die Gewerkschaften fordern, dass auch bei der externen Beurteilung sowohl die Studierenden als auch Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis, einschließlich der Gewerkschaften, stets beteiligt werden. Diesen Anforderungen ist auch beim Übergang von der Programm- zur Systemakkreditierung Rechnung zu tragen.

Die Gewissheit, dass Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis an der Qualitätssicherung von Studiengängen beteiligt sind, verbessert die Akzeptanz und Anerkennung der jeweiligen Hochschulabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt - sowohl im Inland als auch im Ausland. Denn letztlich ist es die berufliche Praxis - Arbeitgeber und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer - die für die Einstellung der Akademikerinnen und Akademiker und für ihre Integration in die Betriebsabläufe und Arbeitsprozesse verantwortlich sind. Die Transparenz des Verfahrens, die den Akteuren auf dem internationalen Arbeitsmarkt einen vollständigen Einblick in Verfahren, Kriterien und Beteiligte der Qualitätssicherung gibt, ist hierfür eine zentrale Voraussetzung.

Welche inhaltlichen Anforderungen an Berufsbefähigung als einem wesentlichen Kriterium für die Qualität von Studiengängen, insbesondere auch von Bachelorstudiengängen, ergeben sich aus gewerkschaftlicher

Sicht? Von entscheidender Bedeutung ist zunächst, dass Berufsbefähigung nicht auf die verkürzte Vorstellung reduziert werden darf, dass ein Hochschulstudium in erster Linie unmittelbar beruflich verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln habe. Insofern greift der verbreitete Begriff „Beschäftigbarkeit“ oder „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability) zu kurz. Umgekehrt würden die Hochschulen ihren Aufgaben aber auch nicht gerecht, wenn sie völlig losgelöst von beruflichen Anforderungen an die Hochschulausbildung einen zweckfreien Wissenskanon vermitteln wollten.

Ein Bachelorstudiengang ist vielmehr gerade dann berufsbefähigend, wenn er einerseits auf die berufliche Praxis Bezug nimmt und andererseits die Studierenden dafür qualifiziert, die berufliche Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage kritisch zu reflektieren. Das Studium muss die Studierenden auch befähigen, die gesellschaftlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der beruflichen Praxis sowie die Folgen der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis für Menschen und Umwelt zu reflektieren.

Auf dieser Grundlage hat ein Bachelorstudiengang jene überfachlichen Qualifikationen zu vermitteln, die für die eigenständige Lösung von Problemen in der beruflichen Praxis benötigt werden. Absolventinnen und Absolventen müssen in der Lage sein, sich selbstständig in die berufliche Praxis einzuarbeiten, in Teams mitzuarbeiten und diese zu leiten, mit Kolleginnen und Kollegen, Kunden und Partnern zu kommunizieren und zu verhandeln, über ihr eigenes Fachgebiet hinaus interdisziplinäre Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, Projekte zu managen und Entscheidungen verantwortungsbewusst zu treffen. Unter diesen Voraussetzungen werden die wissenschaftlich ausgebildeten Akademikerinnen und Akademiker auch in der Lage sein, die sich stets wandelnden beruflichen Anforderungen zu bewältigen und die dafür benötigten Qualifikationen eigenständig weiterzuentwickeln. Denn ein Hochschulstudium ist heute nur dann berufsbefähigend, wenn es die Grundlage für eine dauerhafte Berufsbefähigung legt und die Studierenden zu lebenslangem Lernen befähigt.

Für die Hochschulen ergeben sich daraus folgende Herausforderungen. Die wissenschaftlichen Fachdisziplinen an den Hochschulen müssen sich endlich systematisch mit den Berufsfeldern, für die sie Akademikerinnen und Akademiker ausbilden, auseinandersetzen und diese zum Gegenstand ihrer Forschung machen. Erst auf dieser Grundlage sind sie in der Lage, die Curricula ihrer Studiengänge und Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen auf die für die Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen beziehen.

Die vom Bologna-Prozess geforderte Modularisierung der Studiengänge eröffnet in diesem Zusammenhang große Chancen, wenn darunter mehr verstanden wird als die Zusammenfassung von Vorlesungen und Seminaren zu Einheiten mit der Bezeichnung „Modul“. Ziel der Modularisierung muss vielmehr die inhaltliche Erneuerung der Lehrangebote nach Maßgabe einer klaren Orientierung an Lernzielen oder Kompetenzen (learning outcomes) sein. In diesem Sinne tritt die GEW für eine wirklich qualitative Studienreform im Europäischen Hochschulraum ein.

In den Konzepten für die neuen Studiengänge sind Theorie und Praxis, Forschungsorientierung und Anwendungsorientierung zu integrieren. Konkret bedeutet das: Die Studiengänge sollten einerseits praxisorientierter werden und mehr Anteile eines projekt- und problemorientierten Studiums und Praktika enthalten; andererseits sollten die Studierenden bereits in Bachelorstudiengängen durch forschendes Lernen frühzeitig an die eigenständige wissenschaftliche Arbeit herangeführt werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann von einer wissenschaftlichen Berufsausbildung gesprochen werden, die allein die Hochschulen leisten können. Die praxisorientierten Studienanteile sind als eigene Lehr- und Lernform in das Studium zu integrieren und als Teil des Studiums mit Anrechnungspunkten zu versehen. Dass, wie derzeit an vielen deutschen Hochschulen, ausgerechnet den in Folge des Bologna-Prozesses geschaffenen neuen Bachelorstudiengängen häufig Praxissemester und Freiräume für selbst organisiertes Studium zum Opfer fallen, ist vor diesem Hintergrund alarmierend.

Die Hochschulen werden diese Leistungen nur dann erbringen können, wenn ihr Lehrpersonal dafür inhaltlich wie didaktisch qualifiziert ist. Die GEW erwarten daher von den Hochschulen, die Anforderungen an ein berufsbefähigendes Studium von Studierenden in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals angemessen zu berücksichtigen und Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die dafür notwendigen materiellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Bachelorstudiengänge und der Sicherung ihrer Qualität sollte ihre Berufsbefähigung durch Orientierung an der - kritisch reflektierten - beruflichen Praxis sein. Also nicht umgekehrt: Es wäre der falsche Weg, Berufsbilder und Berufsstrukturen an Studienstrukturen anzupassen.

Auch deshalb sollten Bachelorstudiengänge erst dann eingerichtet werden, wenn ihre Berufsbefähigung nachgewiesen ist - und nicht umgekehrt: Es wäre der falsche Weg, neue Berufe für neue Bachelorstudiengänge entwickeln zu wollen. Solange Zweifel an der Berufsbefähigung von Bachelorstudiengängen bestehen, wäre es unverantwortlich, Absolventinnen und Absolventen auch gegen ihren Willen nach dem Bachelor auf den Arbeitsmarkt zu entlassen. Die GEW fordert eine uneingeschränkte Durchlässigkeit vom Bachelor- zum Masterstudium. Die Zulassung zu Masterstudiengängen darf weder von einer Note abhängig gemacht noch durch eine Quote beschränkt werden. Wer der Überzeugung ist, nach drei oder vier Jahren Bachelorstudium für den Arbeitsmarkt ausreichend qualifiziert zu sein, sollte selbstverständlich an einen Arbeitsplatz wechseln können - in der Übergangsquote vom Bachelor und Master wird sich direkt die Akzeptanz der neuen grundständigen Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt widerspiegeln. Wer sein Studium fortsetzen möchte, sollte aber mit seinem Bachelorzeugnis einen Anspruch auf Zulassung zu einem Masterstudiengang erhalten.

Aus den Anforderungen der Praxis ergibt sich, ob ein Bachelorstudiengang schon in 180 ECTS-Punkten (sechs Semester) berufsbefähigend sein kann oder ob dafür, wie es für den Europäischen Hochschulraum die

Bologna-Erklärung von 1999 ausdrücklich zulässt, nicht 210 oder 240 Punkte (sieben oder acht Semester) erforderlich sind. Dabei muss in jedem Fall auch die Frage beantwortet werden, ob ein Bachelorstudien- gang in der jeweiligen Form überhaupt berufsbefähigend sei. Die Einführung der gestuften Studienstrukturen darf nicht einfach nur top down nachvollzogen werden, sondern muss in jeder Fachrichtung und an jeder Hochschule bottom up aufgebaut und mit Leben erfüllt werden.

Der Bachelor und der Arbeitsmarkt – Auswirkungen auf die Berufsstruktur

Dr. Irene Seling

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) gehörte von Beginn an zu den Befürwortern des Bologna-Prozesses. Aus Sicht der Arbeitgeber handelt es sich beim Bachelor-Abschluss um einen vollwertigen berufsbefähigenden akademischen Abschluss. Dabei sollte die Strukturreform der Studiengänge folgende Ziele verfolgen:

1. Eine praxisnäher gestaltete Hochschulausbildung, die über die fachliche Ausbildung hinaus auch überfachliche Qualifikationen vermittelt.
2. Eine Verkürzung der realen Studiendauer, damit die Absolventen auf dem nationalen wie internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger werden.
3. Eine stärkere Internationalisierung der Hochschulausbildung, zu der neben Auslandsaufenthalten während des Studiums auch fremdsprachige Unterrichtseinheiten gehören.

Durch zahlreiche Initiativen unterstützen Wirtschaft und Arbeitgeber den Bologna-Prozess. Hier sind insbesondere die gemeinsam mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft getragenen Erklärungen „Bachelor Welcome!“ im Jahr 2004 und „More Bachelors and Masters Welcome!“ im Jahr 2006 zu nennen. Auch im Jahr 2008 wird dies fortgeführt werden und in einer Erklärung münden, die - wie in den Vorjahren - neben den Forderungen an die Hochschulen, Schulen und die Politik auch Zusagen der beteiligten Unternehmen enthalten wird. Hinsichtlich der Qualitätssicherung der gestuften Studiengänge nehmen Arbeitgeber und Wirtschaft über die Mitwirkung im Akkreditierungsrat, aber auch auf europäischer Ebene beim Aufbau des European Quality Assurance Register, ihre Verantwortung wahr. Darüber hinaus sieht die BDA ihre Rolle selbstverständlich auch in der Information der Mitgliedsverbänden und Unternehmen über den Bologna-Prozess.

Aus Sicht der Wirtschaft ist der Bachelor in vielerlei Hinsicht attraktiv. Die Bachelor-Absolventen sind durch die Verkürzung des Erststudiums jünger als Diplom- bzw. Magisterabsolventen. Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass es zwar zu einer Verkürzung des Erststudiums durch die Einführung der Bologna-Studiengänge kommt, möglicherweise aber die Lebensstudienzeit insgesamt ansteigen wird. Wenn der Begriff des „lebenslangen Lernens“ wirklich mit Leben gefüllt werden soll, sind die Hochschulen dringend aufgefordert, die Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auszubauen und attraktiver zu gestalten. Die steigende Lebensarbeitszeit und damit auch der zunehmende Weiterbildungsbedarf impliziert die Notwendigkeit, hier deutlich auf Seiten der Hochschulen nachzubessern. Die Hochschulen müssen zu Akteuren auf dem Markt der Weiterbildung werden und eine „Kultur der Weiterbildung“ aktiv gestalten.

Der Bachelorstudiengang vereint in einem generalistischen Ansatz wissenschaftliche und zugleich praxisnahe Ausbildung. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen nimmt einen größeren Raum im Curriculum ein und Interdisziplinarität sowie Internationalität werden betont. In den Unternehmen benötigen Bachelorabsolventen keine verlängerte Einarbeitungsphase und haben selbstverständlich die gleichen Karrierechancen wie Diplomabsolventen. Dabei scheint auch die Frage der Hochschulart (d.h. Universität oder Fachhochschule) an Bedeutung zu verlieren. Mittel- bis langfristig wird die Profilbildung der Hochschulen für eine Nivellierung der Hochschularten sorgen.

Aus Sicht der Absolventen selbst ist der Bachelor attraktiv, weil das Studium transparenter und planbarer wird. Studienbegleitende Prüfungen, d.h. die Verteilung der Prüfungen auf die gesamte Studiendauer, geben ein frühes Feedback, die Prüfungen stauen sich nicht am Ende des Studiums zu einem „Prüfungsberg“ auf. Insbesondere bei den Absolventen der Fachhochschulen sind die Übergangsquoten in die reguläre Erwerbstätigkeit hoch, an den Universitäten streben (noch zu) viele den Master an (rund 75 % im Vergleich zu 25 % an den Fachhochschulen). Hochschulpolitisch normativ gesetzte Übergangsquoten vom Bachelor in den Master können hier nicht Ziel führend sein und sind vermutlich ein Übergangsphänomen.

Wie sehen die Absolventen der Bachelorstudiengänge rückblickend ihre Entscheidung? Die Verbundenheit der Bachelorabsolventen mit der getroffenen Bildungsentscheidung ist sehr hoch. 97 % der Universitätsabsolventen würden wieder den gleichen Studienabschluss erwerben (Abb. 1), wie eine Studie von HIS zeigt.

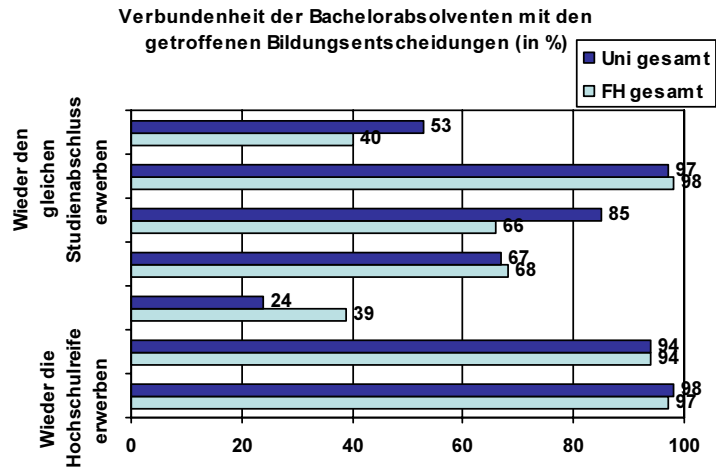


Abb 1: Verbundenheit der Bachelorabsolventen mit den getroffenen Bildungsentscheidungen (Quelle: HIS 2005. Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium)

Am häufigsten sehen sich Bachelorabsolventen mit der Tatsache konfrontiert, dass Bewerber mit Erfahrung gesucht werden (50 % der Universitätsabsolventen und 43 % der Absolventen der Fachhochschulen nennen dieses Problem, s. Abb. 2).

Häufigste Schwierigkeiten von Bachelors bei der Stellensuche (in %)

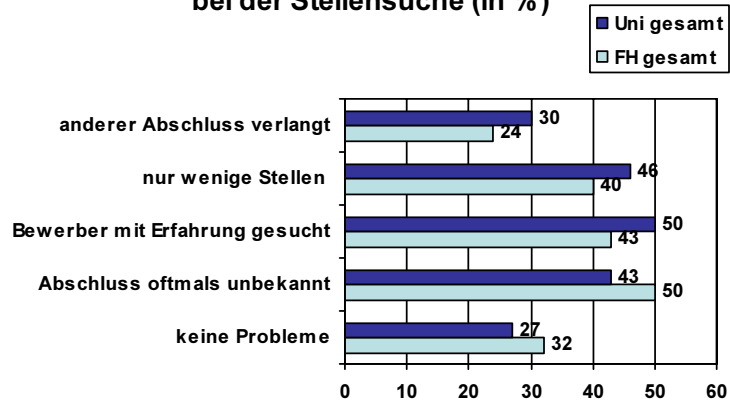


Abb 2: Häufigste Schwierigkeiten von Bachelors bei der Stellensuche (Quelle: s. Abb 1)

Bei weniger als einem Drittel der Stellensuchenden wird ein anderer Abschluss verlangt. Die Tatsache, dass rund die Hälfte der Absolventen bei der Stellensuche auf die Schwierigkeit stoßen, dass der Abschluss oftmals unbekannt ist, hat sich sicherlich in den letzten Jahren deutlich verändert. Die zu Grunde liegenden Zahlen stammen aus Befragungen im Jahr 2004. Festzustellen ist, dass Bachelorabsolventen in den Unternehmen willkommen sind. Nicht nur die so genannten Global Player, sondern auch klein- und mittelständische Unternehmen stellen inzwischen gezielt Absolventen der Bachelorstudiengänge ein. Nichtsdestotrotz kann der Bekanntheitsgrad des Abschlussprofils in den Unternehmen noch weiter erhöht werden.

Welche Herausforderungen ergeben sich hieraus? Insbesondere die Universitäten sollten verstärkt Praxisphasen in die Curricula integrieren. Dabei stellen Phasen von nur wenigen Wochen keine ausreichende Praxiserfahrung dar. Die Unternehmen legen Wert darauf, dass die Praxisphasen im Idealfall vier bis sechs Monate umfassen. Um die Studiengänge praxisorientierter zu gestalten, ist es auch notwendig, den Personalaustausch zwischen Hochschulen und Unternehmen zu intensivieren. Hier stehen oft dienst- und haushaltsrechtliche Restriktionen einem stärkerem Engagement auf beiden Seiten im Weg.

Die Stärkung von Schlüsselkompetenzen und die konsequente interdisziplinäre Ausrichtung der Studiengänge bleiben weiterhin elementare Herausforderungen. Unabhängig vom akademischen Titel bleibt aber weiterhin das Gesamtprofil des Bewerbers entscheidend für die Einstellung in einem Unternehmen.

Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit

Dr. Andreas Barz
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

1. Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit

„Schlüsselkompetenzen“ und „Berufsfähigkeit“ sind schillernde Begriffe der hochschulpolitischen Diskussion. So schillernd, dass der Versuch einer begrifflichen Klärung oder Definition in diesem Beitrag nicht versucht werden soll. Vielmehr schildert der Verfasser den sehr spezifischen Beitrag der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg. Die Universität kann hierbei auf eine langjährige Tradition zurückgreifen:

- Seit 1992 verfügt die Universität über ein sowohl theoretisch fundiertes als auch erprobtes Konzept zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen („Heidelberger Modell“).¹
- Seit 1997 leistet die Universität mit dem Career Service einen erfahrungsgeliteten und am Arbeitsmarkt orientierten Beitrag zu Beschäftigungsfähigkeit.
- Die Themen Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit sind eingebunden in das Lebenslagenkonzept und die Organisationsstruktur.
- Heidelberger Modell und Career Service waren und sind angedockt an den Bolognaprozess und die Neuausrichtung der Servicestruktur für Studierende und Fakultäten.

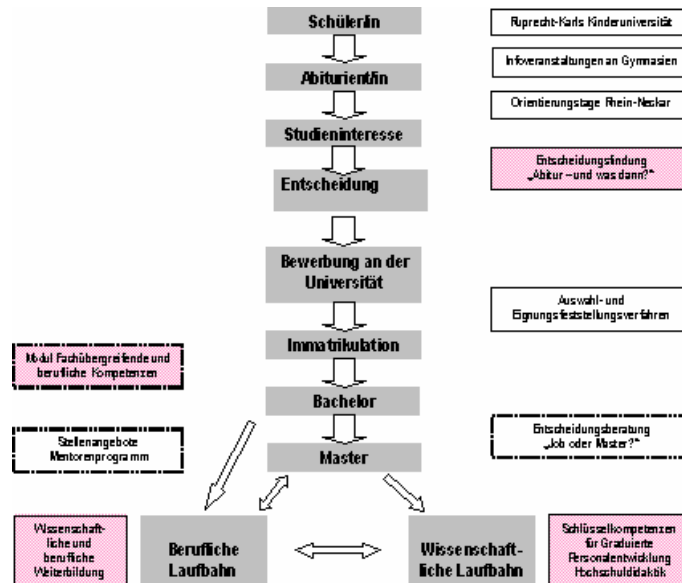
Lebenslagenkonzept und Organisationsstruktur

Seit zwei Jahren wird der Servicebereich Studium und Lehre für Studierende und Fakultäten sukzessive neu strukturiert. Die Universität lässt sich hierbei von dem Lebenslagenkonzept leiten:

¹ Der Verfasser dank an dieser Stelle den Mitarbeitern der Abteilung Schlüsselkompetenzen, insbesondere Herrn Chur, für die inhaltliche Zuarbeit.

- Übergang Schule - Universität,
- Studium,
- Übergang Universität - Arbeitsmarkt.

Die Spezifizierung dieser Schrittfolge ist in der nachfolgenden Darstellung erkennbar, in der markiert die Angebote erkennbar sind, die der Zielsetzung der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit zugeordnet sind.



In der neuen Organisationsstruktur werden die Servicebereiche Studium und Lehre in einer einheitlichen Front- und Backofficestruktur zusammengefasst. Ziel ist die Optimierung der Dienstleistungsangebote für die Studierenden, aber auch für die Fakultäten bzw. Institute.

Die Servicebereiche für die Studierenden umfassen

- im Backoffice die Studierendenadministration sowie Beratung und Kompetenzentwicklung (Workshopangebote unter anderem des Career Service);
- sowie im Frontoffice Service-Telefon und Service-E-Mail sowie die für dieses Jahr vorgesehene Umsetzung des persönlichen Service-Centers.

Die Servicebereiche für die Fakultäten umfassen die Beratung bei der Programmentwicklung sowie die unten beschriebenen Angebote des Heidelberger Modells.

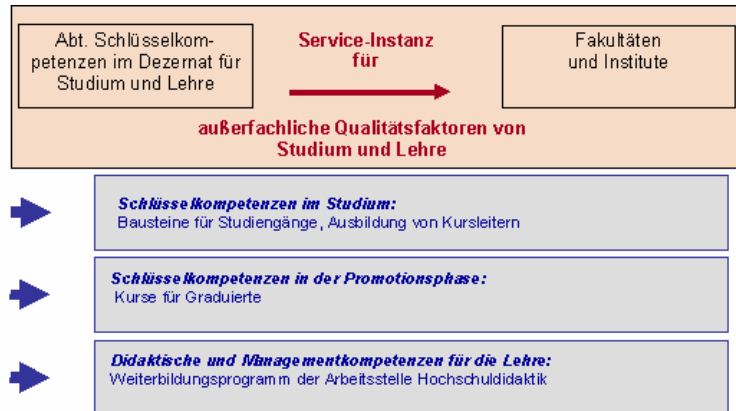
2. Das Heidelberger Modell zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen²

Das Heidelberger Modell ist ab 1992 in einem Landesmodellprojekt entwickelt worden. Mittlerweile ist das Projekt als eigene Abteilung etabliert und systematisch zu einer Service-Instanz für Fakultäten und Institute weiterentwickelt worden. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wird im Heidelberger Modell als eine Strategie verstanden, die in ein umfassendes Qualitätsmanagement eingebettet ist. Dieses bezieht sich auf drei Ansatzpunkte:

- Im Studium Kompetenzentwicklung für Studierende und Graduierte durch die Bereitstellung von Modulen und Kursen für Schlüsselkompetenzen, die in die Curricula der Fächer integriert werden können. Die Kursleiter für diese Module werden in einem speziellen Schulungsprogramm ausgebildet.
- In der Lehre Personalentwicklung für Lehrende / Wissenschaftler durch Qualifizierungsangebote durch ein modular aufgebautes Programm in den Bereichen Didaktik, Management und Persönlichkeitsentwicklung.

² Vgl. zum folgenden Chur, Dietmar: Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Komponente eines umfassenden Qualitätsmanagements an der Hochschule. In: Michelsen, G. & Märkt, S. (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit – Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen. Bielefeld 2006

- In der Struktur durch die Etablierung einer geregelten Zusammenarbeit zwischen der Abteilung Schlüsselkompetenzen und den Fächern, speziell aber auch durch das Angebot einer Beratung der Fakultäten und Institute bei der Optimierung ihrer organisatorischen, kooperativen und curricularen Strukturen.



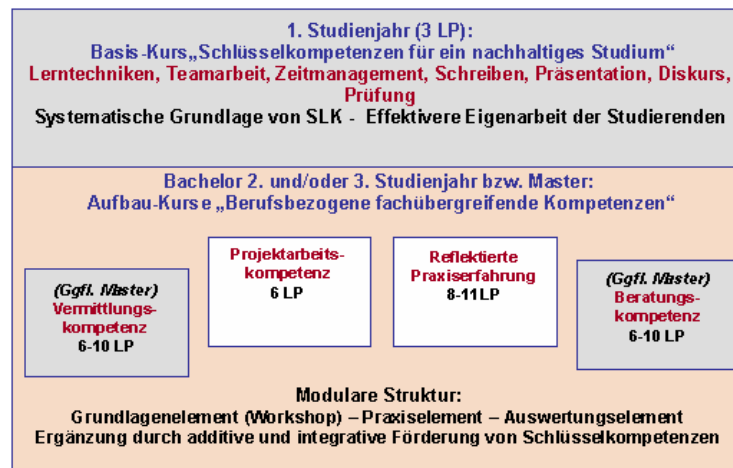
Eine Besonderheit ist die dezentrale Verankerung in den Fächern und die kooperativ-subsidiäre Organisationsform für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen.³ Kern ist das arbeitsteilige Zusammenwirken der Abteilung Schlüsselkompetenzen mit den Fächern. Die Schlüsselkompetenz-Angebote sind am Fach angebunden und werden von geschulten Vertretern der Fächern (Tutoren, Dozenten) geleitet.

Schlüsselkompetenzen im Studium

Im Zuge der Umsetzung der Studienstrukturreform an der Universität Heidelberg hat die Abteilung Schlüsselkompetenzen ein Konzept für die Gestaltung des Bereichs der fachübergreifenden Kompetenzen

³ Fehr, U. (2004): Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen - Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (Positionen, Juni 2004). Essen.

erarbeitet.⁴ Es sieht einen Basis-Kurs für studienbezogene Schlüsselkompetenzen und darauf aufbauende Kurse für berufsbezogene Schlüsselkompetenzen vor.



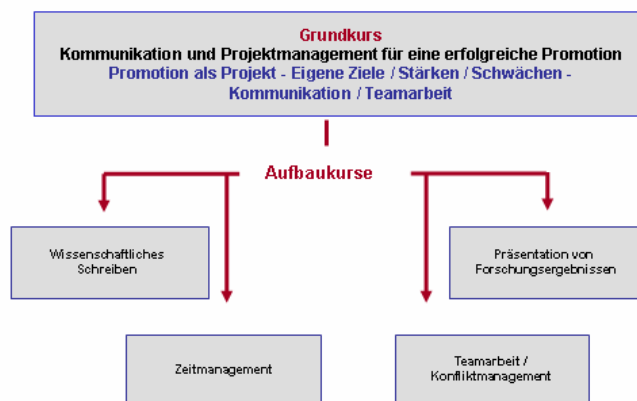
- Der Basis-Kurs beinhaltet studienbezogene Schlüsselkompetenzen während des ersten Studienjahres des Bachelor-Studiengangs.
- Der Aufbau-Kurs sieht vier Varianten vor, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ermöglichen.
- Diese vier Varianten sind neben ihrer berufsvorbereitenden Funktion gleichzeitig auch an das Studium zurückgebunden;
- Die Fähigkeit zur Projektarbeit wird nicht abstrakt, sondern durch die Gestaltung und Reflexion realer fachlicher Projekte erschlossen;
- die berufspraktische Variante bringt die Erfahrung aus einem Praktikum reflektierend in das Studium zurück;
- die Vermittlungskompetenz kann in einer Tutorentätigkeit im Studium erprobt und genutzt werden;
- die Fähigkeit zur Beratung kann in einer Mentorentätigkeit realisiert werden.

⁴ Fehr, U. (2005): Ein Konzept für die systematische Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen im Rahmen von gestuften Studiengängen. Reihe: Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule, Bd. 13. Heidelberg.

Die einzelnen Bausteine sind als integrale Bestandteile der einzelnen Fachcurricula konzipiert und auf der Ebene der Fakultät oder des einzelnen Faches angebunden. Diese können also auch mit anderen Angeboten im Bereich der Schlüsselkompetenzen oder der Zusatzqualifikationen kombiniert werden, zum Beispiel denen des Career Service.

Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase

Bereits vor einigen Jahren hat der Senat der Universität Leitlinien zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verabschiedet, die neben einer stärkeren Strukturierung der Promotionsphase die Gründung einer Graduiertenakademie vorsahen. Eine Aufgabe der mittlerweile gegründeten Akademie ist es, den Nachwuchswissenschaftlern ein Programm zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen anzubieten. Die Kurse werden von der Graduiertenakademie in Zusammenarbeit mit der Abteilung Schlüsselkompetenzen organisiert und von dieser in der Regel von eigenem Personal selbst durchgeführt. Die Kurse werden in aller Regel in enger Anbindung an die einzelnen Graduiertenkollegs mit den Schwerpunkten „studienbezogene“ und „berufsbezogene Schlüsselkompetenzen“ angeboten.



Didaktische und Managementkompetenzen für die Lehre

Die hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden stellt eine flankierende Förderung von Schlüsselkompetenzen in den regulären Lehrveranstaltungen dar. Dies ermöglicht zum einen den systematischen Erwerb von Schlüsselkompetenzen in speziellen Veranstaltungen und zum anderen die enge Kopplung dieses Bereichs an die fachbezogene Lehre. Die Fakultäten und Institute werden als die Organisationseinheiten von Studium und Lehre gestärkt. Darüber hinaus wird dem jeweiligen konkreten Bedarf und den einzelnen Fachkulturen durch einen fachspezifischen Zuschnitt des Schlüsselkompetenz-Angebots Rechnung getragen. Die hochschuldidaktischen Angebote sind eingebunden in das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg. In einer modularen Angebotsstruktur werden didaktische Basiskompetenzen, Managementkompetenzen und personenbezogene Schlüsselkompetenzen vermittelt. Die Lehrenden haben die Möglichkeit, im Rahmen dieser Struktur ein Zertifikat zur erwerben.

1. Bereich: Didaktische Basiskompetenzen

- **Lehr-Lern-Prozesse verstehen**
- **Lehren als kooperativ-delegatives Führen**
- **Lernfördernde Strukturen bereitstellen**
- **Systematisch kommunizieren**

2. Bereich: Managementkompetenzen

- **Personalführung, Projektmanagement**

3. Bereich: Personenbezogene Schlüsselkompetenzen

- **Aktive Orientierung, Zielbewusstes Handeln, Selbstgesteuertes Lernen, Soziale Kompetenz**

3. Career Service der Ruprecht-Karls Universität

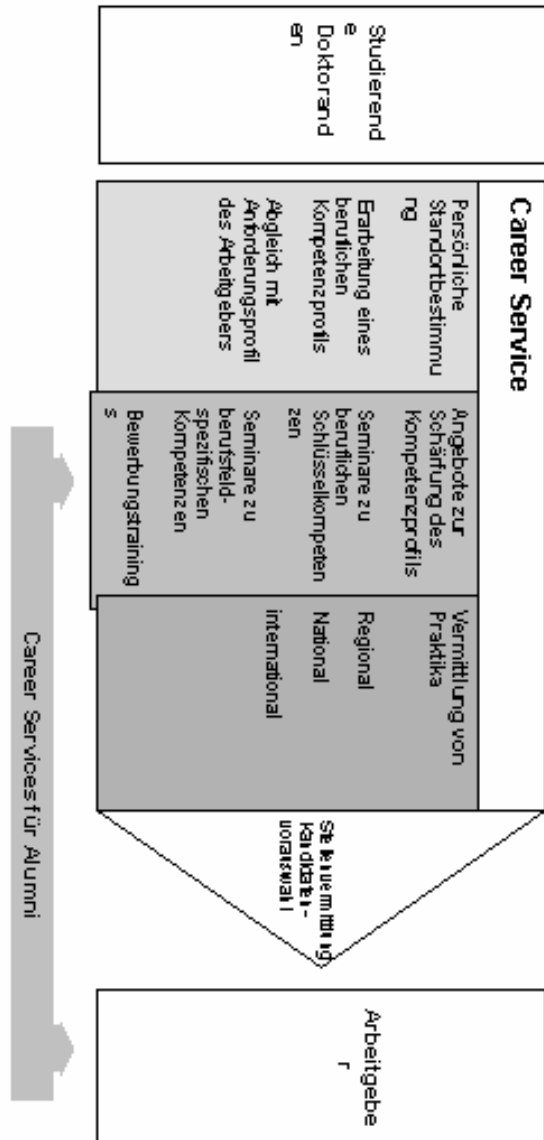
Zu den fachübergreifenden Kompetenzen werden häufig auch sachbezogene Zusatzqualifikationen gezählt, wie etwa Wirtschaft, Recht, Wissen über Berufsfelder oder Kenntnisse und Fertigkeiten in den

Bereichen EDV, Medien, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Diese Kompetenzen können im Career Service der Universität erworben werden.

Der Career Service umfasst die folgenden Angebote:

- Information und Beratung
- Workshopangebote
 - o professionell Bewerben
 - o berufliche Schlüsselkompetenzen
- u. a. BWL-Grundlagen, Projektmanagement, Kommunikation
 - o berufsfeldspezifische Kompetenzen
- u. a: Public Relations, Organisationsentwicklung
 - o das Praktikumsprogramm Qualify! for business
 - o die multimediale Lehrredaktion Heidelr@d
- Praktikumsvermittlung

Die Zielgruppen des Career Service sind Studierende und Doktoranden der Universität. Das Leistungsspektrum umfasst eine persönliche Standortbestimmung, das ein berufliches Kompetenzprofil und einen Abgleich mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts umfasst („Beratung und Information“). Dieses wird ergänzt durch eine Schärfung des Kompetenzprofils über die Workshopangebote. Idealerweise werden beide Schritte durch ein Praktikum ergänzt und münden in eine Stellenvermittlung.



4. Ausblick

Mit der Umsetzung des Landeshochschulgebührengesetzes in Baden-Württemberg haben sich die Rahmenbedingungen für die Angebote des Career Services verändert. Das Verteilungsmodell der Universität Heidelberg sieht vor, dass die Einnahmen zu 95 Prozent an die Fächer fließen. Diese werden damit in die Lage versetzt, Angebote des Career Services einzukaufen - mit der Folge, dass die Angebote nachfrageorientiert im Sinne der Fächer weiter entwickelt werden. Neben den hier dargestellten zentralen Angeboten gibt es gerade im Bereich „Career Service“ eine zunehmende Zahl dezentraler Aktivitäten.

Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit

Dr. Tobina Brinker

Netzwerk Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen
(hdw-nrw)

Im Bologna-Prozess werden Berufsfähigkeit, Berufsfertigkeit und Beschäftigungsfähigkeit unterschieden. Berufsfertigkeit beschreibt einen sofort einsetzbaren Menschen, der auf einen konkreten Beruf hin ausgebildet wurde, jedoch erwerbslos wird, wenn das Fachwissen veraltet. Berufsfähigkeit soll z. B. im Studium durch die Vermittlung fachlicher und methodischer Kenntnisse sowie sozialer Kompetenz und die Fähigkeit zur eigenständigen Fort- und Weiterbildung erreicht werden. Das eigentliche Ziel ist aber die Beschäftigungsfähigkeit. Beschäftigungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit einer Person ihre Arbeitskraft anzubieten, in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Stellung zu erhalten oder eine neue Erwerbsbeschäftigung zu finden oder zu schaffen (in erlernten oder anderen Berufsfeldern).

Geforderte Fähigkeiten an Absolventinnen und Absolventen sind z.B. Initiative ergreifen, Erfolgsstrategien entwickeln, Partner gewinnen, Teams führen, Projekterfahrung, Führungserfahrung und interkulturelle Erfahrung. Der Aufbau und die Förderung solcher Kompetenzen (Fach- und Schlüsselkompetenzen) ist notwendig, wird aber im Studium nur teilweise geleistet, wie beispielsweise eine Studie des Zentralverbandes der Elektroindustrie aufzeigt:

	Notwendigkeit im Beruf	Vermittlung im Studium
Arbeitstechniken/Teamwork	98%	48%
Anwendung/Können	97%	55%
Kommunikation/Präsentation	96%	35%
Fremdsprachenkompetenz	90%	50%
Theoretisches Fachwissen	85%	98%

Verhandlungs-/Personal- führung	82%	8%
Internationaler Austausch	68%	52%
Marketing/Management	67%	19%

1. Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zur Förderung von Schlüsselkompetenzen

Das Netzwerk hdw nrw (Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) bietet für 2500 Professorinnen und Professoren der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen sowie für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus anderen Hochschulen Workshops und Beratung rund um die Verbesserung der Qualität der Lehre an (Heger & Callhoff, 2005).

Für erfahrene Lehrende werden landesweite Arbeitskreise gebildet, in denen sich Dozentinnen und Dozenten hochschulübergreifend austauschen können. Einen solchen Arbeitskreis gibt es seit 2003 für die Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen. Im Arbeitskreis Schlüsselqualifikationen NRW werden neue Ansätze zur Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen entwickelt und hochschuldidaktische Beratungs- und Workshop-Angebote für diesen Themenbereich erarbeitet: Unter anderem werden moderierte interne Workshops in Fachbereichen konzipiert, durchgeführt und nachbereitet sowie die Einführung und Weiterführung von Schlüsselkompetenz-Tutorien zur Vermittlung der Grundlagen von Schlüsselkompetenzen diskutiert. Aus diesen zwei Bereichen wird im Folgenden jeweils ein Beispiel vorgestellt.

2. Fachbereichsinterne Workshops zur Studiengangsplanung

Bei der Einführung und Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge wird ein Anteil für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen vorgesehen und mit eingeplant. Deshalb bietet sich an, entsprechend der Auswahl und Anordnung der Fachinhalte in

Modulen und über die Semester die gleiche Vorgehensweise bei der Planung und Verteilung der Schlüsselkompetenzen im Studiengang anzuwenden.

Das Netzwerk hdw nrw hat zahlreiche interne Fachbereichs-Klausurtagungen in enger Zusammenarbeit mit der Dekanin bzw. dem Dekan vorbereitet, moderiert und nachbereitet.

In der Vorbereitungsphase einer Klausurtagung zur Studiengangskonzeption werden die einzelnen Schritte zwischen der Fachbereichsleitung und der hochschuldidaktischen Beratung abgesprochen und die Aufgaben verteilt. Da in den einzelnen Fächern und bei Projekten schon bestimmte Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, auch wenn diese nicht explizit als solche bezeichnet und ausgewiesen werden, empfiehlt sich eine Abfrage im Vorfeld.

Gemeinsam mit der Fachbereichsleitung wird für die Abfrage der bereits vermittelten Schlüsselkompetenzen ein Formular entwickelt, damit bereits vermittelten Kompetenzen auch berücksichtigt werden können. Für jeden Studiengang muss das Formular angepasst werden, denn was in einem Studiengang im Bereich Sozialwesen als Kernkompetenz ausgewiesen ist (z.B. Kommunikation), wird in einem anderen Studiengang als Schlüsselkompetenz bezeichnet. Schon die Abfrage, ob als Formular schriftlich oder als Interview usw. löst im Kollegenkreis Diskussionen darüber aus, was in den Studiengängen als Schlüsselkompetenzen bezeichnet wird und was nicht. Ein Beispiel für ein Formular zur Ermittlung der bereits vermittelten Schlüsselkompetenzen im Studiengang befindet sich unter www.lehridee.de - Lernen und Lehren - Schlüsselkompetenzen.

Sind die Module, Lehrinhalte und die Schlüsselkompetenzen im Vorfeld erfasst, kann als Vorbereitung eine Übersicht in Tabellenform entwickelt werden, die als Einstieg in die Klausurtagung genutzt werden kann.

Ziel der Klausurtagung ist aus der dann bereits vorhandenen Übersicht der Module und schon vermittelten Schlüsselkompetenzen zunächst herauszuarbeiten,

- welche Schlüsselkompetenzen für den betreffenden Studiengang wichtig sind,
- welche Schlüsselkompetenzen an welchen Stellen, zu welchen Zeitpunkten und in welchen Lehrveranstaltungen schon vermittelt werden.

Im nächsten Schritt wird gemeinsam herausgearbeitet, welche Schlüsselkompetenzen an welchen Zeitpunkten im Studium erwartet werden, um darauf aufzubauen und fachwissenschaftlich adäquat einzusetzen. Zum Beispiel können Präsentationsfähigkeiten und -fertigkeiten in Grundzügen in den ersten Semestern trainiert werden und in höheren Semestern mit unterschiedlichen Fachinhalten und vor verschiedenen Zielgruppen weiter verfeinert werden. Ebenso kann in Mini-Projekten im ersten Semester ein Einstieg in Projektmanagement angeboten werden, damit der „Werkzeug-Kasten“ Projektmanagement für komplexe Projekte im 4. oder 5. Semester schon bekannt ist und angewendet werden kann.

In der anschließenden Diskussions- und Erarbeitungsphase werden dann die Schlüsselkompetenzen angemessen auf den Studiengang verteilt, d.h. es wird so vermieden, dass in einem Semester zu viele Projekte gleichzeitig angeboten werden. Es entstehen Synergieeffekte durch die Möglichkeit, durch interdisziplinäre Kooperationen und frühzeitige Abstimmung, bestimmte Kompetenzen kontinuierlich durch das ganze Studium schrittweise aufzubauen und zu vertiefen.

Ergebnis der Klausurtagung ist ein Übersichtsplan, aus dem klar hervorgeht, welche Schlüsselkompetenzen wann in welcher Tiefe vermittelt werden. Ein Beispiel dazu zeigt die Übersicht Schlüsselkompetenzen im Studiengang unter www.lehridee.de - Lernen und Lehren - Schlüsselkompetenzen.

Je nach Dauer der Klausurtagung und Beteiligung des gesamten Kollegiums daran sind in der Nachbereitung weitere Schritte zur detaillierten Planung notwendig, um eine optimale Umsetzung zu gewährleisten.

3. Interdisziplinäre Schlüsselkompetenz-Tutorien

Die Förderung und Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzen durch Tutorien ist ein weiterer Ansatz: In Tutorien können die Grundlagen einzelner Kompetenzen vermittelt und trainiert werden. Das hat den Vorteil, dass die Lehrenden von der Grundlagen-Vermittlung der Schlüsselkompetenzen entlastet werden und sich schwerpunktmäßig mit der Integration in die Fachinhalte befassen können. Schlüsselkompetenz-Tutorien sind aber nur sinnvoll, wenn die Verankerung der geschulten Kompetenzen auf höherer Ebene, d.h. in den Fachlehrveranstaltungen gewährleistet ist. Ein Projekt, das beide Seiten berücksichtigt und an der Fachhochschule Bielefeld seit mehreren Jahren erfolgreich läuft, wird im Folgenden dargestellt.

Das Projekt „Interdisziplinäre Schlüsselkompetenz-Tutorien“ vermittelt die Grundlagen von Schlüsselkompetenzen in Tutorien, deren Tutorinnen und Tutoren aus verschiedenen Fachbereichen und Studiengängen kommen.

Ziele des Projektes sind:

- Vermittlung von Grundlagen in überfachlichen Qualifikationen (Vortragen, Präsentieren, Moderieren, Teamarbeit, Projektmanagement, usw.),
- Erfahrung der interdisziplinären Arbeit, so wie es später auch im Berufsalltag aussieht,
- Entwicklung von individuellen Konzepten zur Vertiefung und Verknüpfung mit Fachkompetenzen für die beteiligten Studiengänge,
- Entlastung der Lehrenden bei der Vermittlung von Grundlagen von Schlüsselkompetenzen,
- Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren im Bereich Didaktik und Methodik, Anleitung und Schulung,
- Anleitung und eigene Erfahrungen in Projektmanagement, Führen von Teams usw.

Zudem bieten die Tutorien den Vorteil, dass Studierende von Studierenden die Kompetenzen erfahrungsgemäß viel leichter annehmen und das Feedback leichter fällt. Voraussetzung für das Gelingen der

Tutorien sind von der Hochschuldidaktik ausgewählte und zuvor geschulte Tutoren, die bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung der Tutorien von der hdw-Geschäftsstelle Bielefeld weiterhin begleitet werden. Ein Anreiz für die Tutoren ist ein Zertifikat über eine einfache Trainertätigkeit und bei weiterer Mitwirkung im Projekt die Projekt- und Teamleitung, was bei einer späteren Bewerbung Vorteile bringen kann.

Für jeden beteiligten Fachbereich wird das Vorhaben auf einer Dienstbesprechung vorgestellt und jeweils ein spezielles Konzept zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nach folgenden Fragen erarbeitet:

- welche überfachlichen Qualifikationen für die Studiengänge im Fachbereich Wirtschaft sind grundsätzlich notwendig und erforderlich,
- welche Qualifikationen zur Vermittlung der Grundlagen in Tutorentrainings sind geeignet,
- welche Qualifikationen sollen eher direkt in den fachlichen Lehrveranstaltungen vermittelt werden und
- welche Qualifikationen, die in den Tutorentrainings vermittelt worden sind, werden in welchen Lehrveranstaltungen aufgegriffen und anhand von Fachinhalten vertieft?

Für den Vorlauf des Projekts wurden zusätzliche Lehrveranstaltungen zum Thema Präsentation und Selbstmanagement für 25 Studierende angeboten, aus deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer die ersten 9 Tutorinnen und Tutoren ausgewählt und anschließend qualifiziert wurden. Nach vorausgegangener Schulung und Beratung bei der Planung führten die Tutorinnen und Tutoren Schlüsselkompetenz-Tutorien in einem anderen Fachbereich mit didaktischer Begleitung durch. Aus den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Tutorien werden jeweils neue Nachwuchs-Gruppen gebildet und geschult.

Nach diesem Multiplikatorenmodell wird das Projekt stufenweise aufgebaut: Erfahrene Tutorinnen und Tutoren werden so schrittweise an das Führen von Teams herangeführt, sie übernehmen immer mehr Verantwortung und erhalten mehr Gestaltungsspielraum. In der höchsten Ebene leiten die Tutoren ihr eigenes kleines Projekt im Rahmen des Gesamtprojektes: Führen eines Teams (von Nachwuchstutoren) und

selbstständige Leitung eines Trainings. Nach diesem wie nach jedem Training erfolgt eine Feedbackbesprechung unter Leitung der hdw-Geschäftsstelle Bielefeld.

Eine große Hilfe bei der Auswahl und Aufbereitung der Trainingsunterlagen ist die hochschuldidaktische Website „Lehridee“, die 2003 mit dem Synergiepreis der Fachhochschule Bielefeld ausgezeichnet wurde (s. www.lehridee.de - Tutorien, 23.01.2007 und Brinker & Schumacher, 2005, S. 66ff). Hier können die Tutoren auf eine bewährte Auswahl an Unterlagen zu Tutorien und Schlüsselkompetenzen zurückgreifen, ihre eigenen Unterlagen daraus zusammenstellen und demnächst auch neue Beiträge aus dem Projekt „Interdisziplinäre Schlüsselkompetenz-Tutorien“ für Lehridee liefern.

Dieses Projekt zeigt auf, wie wichtig die schrittweise Heranführung der Studierenden an die überfachlichen Qualifikationen ist, damit sie bereit und in der Lage sind, sich Management- und Schlüsselkompetenzen anzueignen, die im späteren Berufsleben von gleichgroßer Bedeutung sind wie das fachliche Wissen.

Der Weg, durch die Schulung als Tutorin bzw. Tutor zunächst selbst Wissen und Kenntnisse in diesem Bereich zu erwerben, um dann das Gelernte bei der Schulung anderer zu vertiefen und praktisch anzuwenden und zu erproben, bietet eine einmalige Chance für Lehrende und Lernende und entspricht nicht nur einmal dem modernen Prinzip des „learning by doing“, sondern die jungen Trainerinnen und Trainer erhalten noch Anregungen, Verbesserungsvorschläge, Hilfestellung und Feedback durch die begleitenden Referentinnen der hochschuldidaktischen Weiterbildung hdw nrw und haben Gelegenheit, sich selbst in dieser Rolle zu erfahren.

Die Organisation des Projektes - in jedem Semester werden neue Tutoren gewonnen, die in diese Aufgaben langsam hineinwachsen - garantiert die Kontinuität und Nachhaltigkeit. Durch die Kombination der hochschuldidaktischen Beratung der Lehrenden, Studiengänge und Fachbereiche auf der einen Seite und der Multiplikatoren-schulung der Tutoren auf der anderen Seite nutzt das Projekt die verschiedene

Ansatzpunkte im Lehralltag zur angemessenen und gleichzeitigen Vermittlung und Förderung von Management- und Schlüsselkompetenzen für Lehrende und Lernende.

4. Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis

„Manager wird man nicht im Hörsaal“ (Henry Mintzberg)

... aber die frühzeitige Ansprache und Begleitung der Studierenden in Bezug auf den Erwerb von Fach- und Schlüsselkompetenzen hilft dabei, die eingangs geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten zur Berufsfähigkeit bewusster zu erwerben und anzuwenden. Eine didaktisch sinnvolle Kombination aus additiven Angeboten zur Vermittlung der Grundlagen und integrativen Vermittlung in den Fach-Lehrveranstaltungen mit Beratungsangeboten für die Lehrenden ist ein angemessener Weg zur Förderung der Schlüsselkompetenzen an Hochschulen.

Viele Projekte und Ansätze zur Vermittlung von Management- und Schlüsselkompetenzen in Tutorien und zur Integration in die BA- und MA-Studiengänge wurden in der bundesweiten Arbeitsgruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Universitäten und Fachhochschulen auf den jährlichen Tagungen vorgestellt und diskutiert (s. z.B. Willems, 2004, S. 33ff; Neumann, Borchard, Brinker & Schumacher, 2003). Mehr Informationen zum bundesweiten Arbeitskreis Schlüsselkompetenzen, zu den Ergebnissen der Jahrestagungen und zum aktuellen Diskussionsstand sind zu finden unter www.lehridee.de (s. auch Brinker u.a., 2004, 2005, 2006).

Aus der bundesweiten Arbeitsgruppe hat sich 2007 die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis gegründet, die sich zur Aufgabe gemacht hat, über neue Ansätze zur Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen in unterschiedlichen Lernszenarien an Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen hochschulübergreifend zu informieren, Projekte und Initiativen zu fördern und zu vernetzen. Informationen dazu gibt es unter www.gesellschaft-fuer-schluesselkompetenzen.de.

Literatur:

- Brinker, T. u.a. (2006). Lernwelten gestalten - Schlüsselkompetenzen fördern. Dokumentation der Tagung 2006. SQ-Forum, 2, S. 24-57.
- Brinker, T. & Rennen-Allhoff, B. (2005). Zielvereinbarung mit Stundenreduzierung. Das „Bielefelder Modell“ zur Einarbeitung neuberufener Professorinnen und Professoren. Das Hochschulwesen, 6, S. 239-214.
- Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2005). Ideen und Konzepte für das Lernen und Lehren an Hochschulen - www.lehridee.de. In Welbers, U. & Gaus, O.: The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: Wilhelm-Bertelsmann. S. 66-70.
- Brinker, T. u.a. (2005). Abitur mit 17, Bachelor mit 20 und dann? Berufsfähigkeit durch Schlüsselkompetenzen. Dokumentation der Tagung 2005. SQ-Forum, 2, S. 23-61.
- Brinker, T. (2004). Angemessene Verfahren zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In Brinker, T. & Rössler, U.: Hochschuldidaktik an Fachhochschulen. Bielefeld: Wilhelm-Bertelsmann. S. 213-218.
- Brinker, T. u.a. (2004). Dokumentation der Workshop-Tagung „Schlüsselkompetenzen in Hochschulen. SQ-Forum, 2, S. 39-66.
- Heger, M. & Callhoff, A. (2005). Das Netzwerk Hochschuldidaktische Weiterbildung der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen: hdw-nrw-fh. In Brendel, S., Kaiser, K. & Macke, G. (Hrsg.) Hochschuldidaktische Qualifizierung. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 115, S. 237-246. Bielefeld. Wilhelm-Bertelsmann.
- Neumann, K., Borchard, C., Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2003). Förderung von Schlüsselqualifikationen im modernen Ingenieurstudium. In Knauf, H. & Knauf, M.: Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld: Wilhelm-Bertelsmann. S. 66-78.
- Willems, C. (2004). Studienbegleitende Entwicklung von Schlüsselqualifikationen. In Brinker, T. & Rössler, U.: Hochschuldidaktik an Fachhochschulen. Bielefeld: Wilhelm-Bertelsmann. S. 33-40.

Autorinnen und Autoren

Professor Dr. Eva Arnold; Prodekanin, Referentin für Qualitätsentwicklung; Universität Hamburg; e-mail: arnold_eva@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Andreas Barz; Dezernent für Studium und Lehre; komm. Direktor des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung; Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; e-mail: barz@uni-hd.de

Professorin Dr. Ruth Becker; Fachgebietsleiterin; Universität Dortmund; e-mail: ruth.becker@uni-dortmund.de

Dr. Tobina Brinker; Leiterin der hdw-nrw Geschäftsstelle Bielefeld; Fachhochschule Bielefeld; e-mail: tobina.brinker@fh-bielefeld.de

Fiona Crozier; Assistant Director; The Quality Assurance Agency for Higher Education; e-mail: f.crozier@qaa.ac.uk

Mag. Elisabeth Fiorioli; Geschäftsführerin; Österreichischer Akkreditierungsrat; e-mail: elisabeth.fiorioli@bmwf.gv.at

Dr. Christiane Gaehtgens; Generalsekretärin; Hochschulrektorenkonferenz; e-mail: gaehtgens@hrk.de

MinDirig Peter Greisler; Bundesministerium für Bildung und Forschung; e-mail: peter.greisler@bmbf.bund.de

Professor Dr. Ellen Hazelkorn; Faculty Director; Dublin Institute of Technology; e-mail: ellen.hazelkorn@dit.ie

Dipl.-Ing. Günter Heitmann; Repräsentant von EUR-ACE; Technische Universität Berlin; e-mail: guenter.heitmann@tu-berlin.de

Professor Dr. Dr. h.c. mult. Peter Hommelhoff; Vizepräsident der HRK; Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; e-mail: peter.hommelhoff@igw.uni-heidelberg.de

Kalinka Huber; Vizepräsidentin des Netzwerks Qualität der CRUS; Universität Bern; e-mail: kalinka.huber@uls.unibe.ch

Professor Dr. Barbara Jürgens; Vizepräsidentin für Lehre, Studium und Weiterbildung; Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig; e-mail: b.juergens@tu-bs.de

Dr. Helka Kekäläinen; Senior Adviser; The Finnish Higher Education Evaluation Council; e-mail: helka.kekalainen@minedu.fi

Dr. Andreas Keller; Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); e-mail: andreas.keller@gew.de

Dr. Bryan Maguire; Director of Academic Affairs; Higher Education and Training Awards Council (HETAC); e-mail: bmaguire@hetac.ie

Professor Dr. Detlef Müller-Böling; Leiter; CHE Centrum für Hochschulentwicklung; e-mail: detlef.mueller-boeling@che-concept.de

Hermann Reuke; Geschäftsführer; Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA); e-mail: reuke@zeva.uni-hannover.de

Harald Schomburg; Universität Kassel; Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER); e-mail: schomburg@incher.uni-kassel.de

Dr. Irene Seling; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA); e-mail: i.seling@bda-online.de

Staatssekretär Dr. Michael Stückradt; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie NRW; e-mail: petra.kallner@miwft.nrw.de

Professor Dr. Frans A. van Vught; European Commission; e-mail: F.a.vanvught@utwente.nl

Professor David Vaughan; University of Cumbria; e-mail: david.vaughan@talk21.com

Dr. Martin Winter; HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung; c/o Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; e-mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Dr. Gabriele Witter; Leiterin Hochschulentwicklungsplanung; Hochschule Bremen; e-mail: witter@hs-bremen.de

Professor Dr. Alf Zimmer; Rektor; Universität Regensburg; e-mail: rektor@uni-regensburg.de